Lingua nostra

Vol. LXXVIII, Fasc.3-4. Catherine J. Doughtye Giugno 2017
DOI: 38-79-LN-113

PSICOLINGUISTICA OTTIMALE PER DISTANZA LINGUE STRANIERE

Catherine J. Doughtye

Università del Maryland

ASTRATTO

Scelte razionali tra le numerose opzioni tecnologiche disponibili per la lingua straniera necessità di insegnamento a essere basate, in parte, su considerazioni psicolinguistici. Quali progressi tecnologici contribuiscono a creare un ambiente ottimale per la psicolinguistica l'apprendimento delle lingue, e che possono essere innovativi ma relativamente inutile? Una potenziale fonte di guida è offerto dai 10 principi metodologici della Task-Based Language Teaching (TBLT; Lungo, 1985, e altrove), ognuna realizzabile da una varietà di procedure pedagogiche. L'interesse per TBLT deriva da diverse fonti, tra cui la sua capacità di risposta ai bisogni comunicativi specificati con precisione discenti, le potenzialità che offre per lo sviluppo di competenze linguistiche funzionali senza sacrificare la precisione grammaticale, e il suo tentativo di armonizzare il modo in cui le lingue sono insegnate con ciò che la ricerca SLA ha rivelato su il modo in cui vengono apprese. 10 principi metodologici di TBLT sono brevemente definiti e motivati, e illustrazioni a condizione di come i principi possono informare scelte tra le opzioni tecnologiche nel caso particolare della formazione a distanza per le lingue meno comunemente insegnate.

INTRODUZIONE

In questo lavoro, motiviamo e definiamo 10 principi metodologici per Task-Based Language Teaching (TBLT) e illustrare la loro applicazione nel caso particolare della formazione a distanza delle lingue straniere per le lingue meno comunemente insegnate (LCTLs)[31]. L'interesse per TBLT deriva da diverse fonti, tra cui la possibilità che offre

[31] Ci sono attualmente 10 deputati in TBLT (Tabella 1). Alcuni (ad esempio, "Usa compito come l'unità di analisi", "ingresso Elaborare," e "Focus on Form") sono originali per l'approccio, mentre altri (ad esempio, "imparare facendo", "forniscono un feedback negativo", e "Individualizzare istruzione") si basano su una lunga tradizione e il lavoro di numerosi studiosi di filosofia, SLA, psicolinguistica, insegnamento delle lingue, teoria curriculum, e psicologia educativa. La colonna centrale dellaTabella 1fornisce alcuni

per la produzione di corsi progettati sistematicamente in risposta ai bisogni comunicativi specificati con precisione degli studenti, per lo sviluppo funzionale conoscenza della lingua straniera, senza sacrificare l'accuratezza grammaticale, e per armonizzare le lingue modo in cui vengono insegnate con quello SLA la ricerca ha rivelato di come si sono apprese. Il nostro obiettivo primario è il ruolo dei principi metodologici (MP) nella progettazione di ambienti di apprendimento ottimali psycholinguistically L2, con particolare attenzione all'uso della tecnologia per realizzare i parlamentari. Noi forniamo una breve spiegazione razionale per ciascuna linea di principio, seguito da uno o più esempi di come il principio informa scelte tra la vertiginosa serie di opzioni tecnologicamente fattibile nella formazione a distanza.

SFONDO

Diverse proposte per l'insegnamento delle lingue basata su attività sono apparsi negli ultimi dieci anni, ma la maggior parte si sono limitati a suggerimenti per i materiali e la pedagogia per una miscellanea di compiti singoli, demotivati dai risultati di uno studente ha bisogno di analisi. Alcuni sono stati poco più di dispositivi di pratica "comunicativi" per la consegna dei piani di studio segreto strutturali - compiti sostituzione trapani, con molto poco altro cambiamento - non basata su attività a tutti, in altre parole. In entrambi i casi, lo stesso vale per molti (call) materiali di apprendimento delle lingue computer-assistita e, più recentemente, la consegna di formazione a distanza programmi di lingua straniera. Al contrario, giusto o sbagliato, task-based Language Teaching (vedi, ad esempio, lungo 1985 2000a, in corso di stampa a, b, Long & Crookes, 1992, 1993; Long & Norris, 2000; Robinson, 2001b) costituisce un quadro coerente, teoricamente motivato approccio per tutti e sei i componenti della progettazione, realizzazione e valutazione di un programma di insegnamento delle lingue compito a base realmente: (a) ha bisogno e mezzi di analisi, (b) progettazione programma, metodologia (c) materiali di progettazione, (d) e pedagogia, (e) test, e (f) la valutazione.

Una considerazione importante nello sviluppo di programmi di formazione a distanza è come fare scelte di principio tra le opzioni tecnologiche. Per essere efficaci, i programmi di lingua a distanza, come tutti gli altri corsi di lingua, devono essere attentamente pianificati sulla base di una chiara comprensione delle esigenze dei discenti, dal momento che la tecnologia appropriata per l'erogazione di tali corsi può essere selezionata solo una volta che questi elementi sono comprese in dettaglio . Inoltre, v'è una chiara distinzione tra impieghi classe a collegato di tecnologia (ad esempio, CALL) e formazione a distanza. CALL è in genere solo una componente di un curriculum L2 che comprende anche in aula, e, talvolta, della comunità, le attività. Inoltre, l'insegnante che integra mettere in corsi L2 interagisce sempre con e osserva gli studenti e le loro esigenze su base giornaliera. Al contrario, l'apprendimento a distanza è spesso l'unico elemento di esperienza di apprendimento L2 di uno studente (per esempio, nel caso di formazione a distanza di una lingua insegnata insolitamente). E, per definizione, l'apprendimento a distanza è remoto ed anche è soprattutto asincrona. Questi due fattori sono potenzialmente problematici per l'apprendimento delle lingue straniere, che dipende in modo cruciale dalla natura dell'interazione in L2. Noi sosteniamo che le

esempi in aula dei deputati, e la colonna più a destra sono elencate le applicazioni CALL esemplari. Inalterato, alcune di queste applicazioni di chiamata sono potenzialmente rilevanti per l'apprendimento a distanza. Tuttavia, come sarà discusso ulteriormente in seguito, particolare attenzione deve talvolta essere dato il carattere prevalentemente asincrona e remota di formazione a distanza per la scelta tra loro in questo contesto.

decisioni di progettazione programma di apprendimento a distanza attenti possono (e devono) compensare l'asincronia della comunicazione e la mancanza di vicinanza tra istruttore e gli studenti. Su una nota più positiva, se l'apprendimento a distanza è un'estensione di una classe L2 esperienza di apprendimento (ad esempio, come parte di uno stage in un paese o di studio all'estero), allora può essere visto per offrire molti vantaggi. Considerando questi tra gli altri fattori che distinguono lezioni in aula, chiamata, e l'apprendimento a distanza, ci concentriamo su TBLT come un approccio per l'apprendimento a distanza delle lingue straniere con la possibilità di motivare scelte razionali tra le molte opzioni tecnologiche disponibili quando si tenta di creare un ambiente didattico psycholinguistically ottimale .

PRINCIPI E PROCEDURE PEDAGOGICI METODOLOGICO

Viene fatta una distinzione in TBLT fra principi metodologici (MP) e procedure pedagogiche (vedi a lungo, di apparire, a). Insieme, guidano e costituiscono il modo in cui un programma di studio basato sulle attività realmente e materiali basati su attività sono implementati in classe.

Principi metodologici

principi metodologici sono putativamente universalmente desiderabili caratteristiche di Instructional Design, motivati dalla teoria ei risultati della ricerca in SLA, psicologia dell'educazione, e altrove, che mostrano loro di essere sia necessario per la SLA o facilitante di esso. Il supporto teorico ed empirico renderli caratteristiche che dovrebbe probabilmente caratterizzare qualsiasi approccio per l'insegnamento delle lingue, task-based o in altro modo. I progressi nella conoscenza possono finalmente mostrano alcuni o (si spera non) tutti loro di essere sbagliato, ma come in qualsiasi altro campo, i praticanti devono fare affidamento su, e sono limitati a, attuale comprensione della teoria ei risultati della ricerca.

TBLT è radicata nella teoria e ricerca risultati cognitivi e interazionisti SLA (vedi, ad esempio, Doughty, 2001b; Doughty & lunghi, 2003; lunghi, 1996b, 2000a, in corso di stampa a; Long & Robinson, 1998; Robinson, 2001a; Schmidt 2001 ; Skehan, 1998). Non tutti i parlamentari cadono un'unica teoria, però, o dovrebbero essere tenuti a farlo. TBLT è una teoria embrionale dell'insegnamento delle lingue, non è una teoria della SLA. E, mentre le teorie generalmente lottare per la parsimonia, tra le altre qualità - per identificare ciò che è necessario e sufficiente per spiegare qualcosa - una teoria di insegnamento delle lingue si propone di catturare tutti i componenti, oltre a qualsiasi altra cosa può essere fatto per rendere l'insegnamento delle lingue efficiente.[1] L'educazione linguistica è un servizio sociale, dopo tutto, e fornitori e consumatori si occupano di tali questioni il pane e burro come velocità di apprendimento, non con quello che può o non può eventualmente essere raggiunto attraverso un approccio minimalista motivata esclusivamente da una teoria di SLA. Alcuni componenti di insegnamento delle lingue (ad esempio, feedback negativo) potrebbero non essere necessario imparare alcune caratteristiche del linguaggio di destinazione, dato studenti che sono madrelingua di una lingua particolare, ma possono facilitare il processo, comunque, e così essere inclusi sulla base di efficienza. Alcuni componenti non possono essere motivati da teoria SLA a tutti, ma dal lavoro in materia di istruzione, psicologia generale, e altro ancora. Alcuni componenti possono derivare convalida convergenti dal lavoro in due o più campi.

Tabella 1. Principi di lingua di insegnamento metodologico per CALL

I principi **(Adattato da Long, in**	L2 Attuazione	Attuazione CALL

	pressa a)		
ATTIVITA '			
MP1	Utilizzare i compiti, non i testi, come l'unità di analisi.	basata su attività di insegnamento delle lingue (TBLT; attività di destinazione, attività pedagogiche, task sequencing)	simulazioni; tutorial; worldware
MP2	Promuovere learning by doing.		
INGRESSO			
MP3	Elaborare ingresso (non semplificare: non fare affidamento esclusivamente su testi "autentici").	negoziazione di significato; modifica interattivo; elaborazione	mediata dal com-puter comunicazione / discussione; au-thoring
MP4	Fornire ricco di ingresso (non impoverita).	esposizione a varie sorgenti di ingresso	corpora; concordanze
LEARNINGPROCESSES			
MP5	Incoraggiare l'apprendimento induttivo ("chunk").	istruzione implicita	design e funzionalità di codifica
MP6	Concentrarsi sulla forma.	Attenzione; mappatura forma-funzione	design e funzionalità di codifica
MP7	Fornire un feedback negativo.	Commenti di errore (ad esempio, la rifusione); Correzione dell'errore"	il feedback di risposta
MP8	Rispetto "programmi di studio studente" / processi sviluppare-mentali.	tempi di intervento pedagogico alla prontezza di sviluppo	adattività
MP9	Promuovere l'apprendimento cooperativo / collaborativo.	negoziazione di significato; modifica interattivo	problem solving; comunicazione mediata dal com-puter / discussione
DISCENTI			
MP10	Individuare istruzione (secondo le esigenze comunicative e psycholinguistically).	necessita di analisi; considerazione delle differenze individuali (ad esempio, la memoria e l'attitudine) e strategie di apprendimento	ramificazione; adattività; apprendimento autonomo

(Questa tabella è adattato da Doughty 2000b, 2001b).

Le procedure pedagogiche

Mentre i parlamentari sono in lingua universali di insegnamento, le procedure pedagogiche (PP) comprendono la gamma potenzialmente infinito di opzioni locali per la realizzazione dei principi a livello di classe. Scelta tra PP è determinata da fattori quali (a) la filosofia insegnante e preferenze; (B) l'età dei discenti, la competenza, il livello di alfabetizzazione, l'attitudine e lo stile cognitivo; (C) la classe di bersaglio caratteristiche linguistiche per i quali le procedure devono essere uso; e (d) la natura dell'ambiente di apprendimento, l'ultima delle quali particolarmente importante in un contesto di apprendimento a distanza. Selezione tra le miriadi di PP disponibili dovrebbe variare, anche se razionalmente e sistematicamente. Molte delle scelte devono essere fatte spontaneamente come una lezione si svolge, e quindi sono meglio a sinistra per l'insegnante di classe, che è quasi sempre la fonte più affidabile delle circostanze locali, e in molti casi (ad esempio, modalità di risposta alle impreviste difficoltà discente) l'unica fonte. Mentre i parlamentari possono essere valutati come molto probabilmente giusta o sbagliata in un determinato momento, allo stato attuale delle conoscenze, non ci sono costanti "risposte giuste", in cui i PP sono interessati. Scelta tra loro è una questione di giudizio, con scelte diverse potenzialmente giustificate in tempi diversi con gli stessi discenti o allo stesso tempo con diversi studenti.

A titolo di esempio, consideriamoMP7. Mentre qualche polemica rimane come alla necessità di feedback negativo nella SLA adulta (per punti di vista opposti, vedi, ad esempio, a lungo, 1996b; Schwartz, 1993), ci sono buone prove, e l'accordo diffusa, che il feedback in caso di errore è facilitante. "Fornire un feedback negativo", quindi, ha lo status di un principio metodologico in TBLT. Come viene meglio a condizione che il feedback in una particolare classe è una questione di circostanze locali. Le opzioni vanno da procedure evidenti ed esplicite (ad esempio, l'uso di una regola o spiegazione consegnato in orale, manuale, o la modalità scritta, in L1 o L2, o la ripetizione della risposta corretta, seguito da un movimento elicitazione di qualche tipo progettato per testare per incorporazione), attraverso quelle meno invasive (ad esempio, insegnante "richieste di chiarimento" in assenza di una reale interruzione della comunicazione, progettato per suscitare studente repliche con autoriparazione), per convertire e quelli impliciti (ad esempio, la manipolazione di frequenza di ingresso per aumentare la salienza percettiva, o l'uso di rifusioni correttive, di cui gli studenti, e anche gli insegnanti stessi, a volte può a mala pena essere a conoscenza). Diverse procedure pedagogiche per fornire risposte negative possono essere necessari per studenti alfabetizzati e analfabeti, per bambini e adulti, e così via, o con lo stesso gruppo di allievi per diverse classi di forme lingua di destinazione problematici (ad esempio, la morfologia libera e legata, significato articoli -bearing e comunicativamente ridondanti, o forme che sono apprendibile e unlearnable da prove positive solo). Mentre i PP scelti varieranno, tutto sarà istanziare lo stesso MP: "fornire un feedback negativo".

IL CONTESTO FORMAZIONE A DISTANZA

L'uso della tecnologia nell'insegnamento delle lingue rientra chiaramente nel dominio delle procedure pedagogiche. Mentre circostanze pratiche favoriscono spesso - o anche dettare - formazione a distanza per LCTLs, non c'è nulla di intrinsecamente necessaria o sufficiente psycholinguistically

riguardanti l'uso della tecnologia, come dimostra l'apprendimento delle lingue straniere di successo senza di esso. La maggior parte delle lingue straniere di successo avviene senza alcun supporto della tecnologia a tutti, in realtà. Inoltre, è stato dimostrato empiricamente che è principi di progettazione che sono alla base di apprendimento di successo piuttosto che un particolare sistema di erogazione (Clark, 1985, 1994). Ciò nonostante, l'attuale generazione di tecnologie di rete, in molti casi, non offre vantaggi rispetto alla classe tradizionale in termini di facilità e la gamma di accesso ai materiali, interlocutori, e gli esperti di dominio. Ciò è particolarmente vero nel caso delle LCTLs, per i quali considerazioni di bilancio possano precludere l'offerta di corsi regolari per quello che sono spesso un piccolo numero di studenti in una qualsiasi posizione. Ancora, in cui l'insegnamento delle lingue si svolge interamente fuori dalla classe, questo non è senza difficoltà. Per esempio, l'insegnante di classe - che è, come osservato in precedenza, (a) di solito la fonte più affidabile delle circostanze locali, (b) l'unico che può meglio prendere decisioni come una lezione si svolge, e (c) una delle principali fonti di nativo ingresso L2 e feedback di errore - è stato rimosso nello spazio e nel tempo dagli studenti, che possono a loro volta essere rimossi uno dall'altro.

La domanda, allora, se si considera che le opzioni tecnologiche sono appropriate nella formazione a distanza, è come, in accordo con i parlamentari insegnamento delle lingue, per integrare i vantaggi della tecnologia basata su rete, mentre per compensare le difficoltà poste dalla mancanza di tempo reale, faccia a faccia di interazione. Razionale il processo decisionale in questo settore ha il potenziale non solo per la adeguata realizzazione dei parlamentari in questione, ma anche per fare uso della tecnologia in sé più di principio che è spesso il caso.

TBLT PER LCTLs

Le risorse esistenti

In questo lavoro, abbiamo esemplificare l'applicazione di 10 deputati di TBLT nella scelta di tecnologie appropriate per la formazione a distanza delle lingue straniere. Ci auguriamo che potremmo puntare a un corso di formazione a distanza TBLT esistente o programma per qualsiasi LCTL. Tuttavia, a nostra conoscenza, non esiste. Mentre ci sono molti link utili a materiali di stampa e servizi online le risorse per le LCTLs esistenti online (ad esempio, nei siti web diMichigan State University,Nazionale lingua straniera Centro risorsepresso l'Università delle Hawaii, ilCentro per la ricerca avanzata su Language Acquisitionpresso l'Università del Minnesota, oUCLA), Materiali tendono a cadere nelle seguenti categorie: frasari, dizionari, ausili di traduzione, istruzione metalinguistica grammatica, grammatiche di riferimento, il video autentico, testi autentici (ad esempio, la letteratura), e prove. Né sembra che vi siano eventuali corsi basati su attività internet LCTLs (in aula o distanza) in tutti i cataloghi universitari on-line (la maggior parte sono tradizionali corsi di lingua-come-oggetto, anche quando somministrato un titolo scopo speciale come "Business coreano"). esempi utili per TBLT sono lingua per scopi specifici corsi, e v'è una vasta letteratura sul inglese per scopi specifici (vedidatabase di Eric;ESP ufficiale;ESP sul Web; vedi anche Dudley-Evans & St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Jordan, 1997; Robinson, 1981). Tuttavia, per i LCTLs, il piccolo numero di tali materiali per usi speciali che esistono sono o classe o one-to-one corsi d'istruzione (ad esempio, "giapponese per voi-specificano-fini" - un

modello, infatti, ideale per TBLT); corsi di content-based (ad esempio, la comprensionecultura cinese per l'imprenditorialità); o poco più di liste frase (ad esempio, cosa dire quandolo scambio di biglietti da visita).

Esempi di TBLT-come i materiali

Come conseguenza di questo stato di cose, la nostra discussione sarà necessariamente basata su una combinazione di esempi esistenti di materiali che presentano alcune ma non tutte le funzioni in esame, e una logica, ma non ancora implementata esempio che tutti li comprende (vediTavolo 2). Un servizio utile per il campo sarebbe l'individuazione e l'archiviazione di qualsiasi materiale LCTL che sono corsi a distanza, basati su attività genuinamente, o entrambi.

Tabella 2. TBLT in Distance Learning di LCTLs

	Livello	**TBLT?**	**Distanza Ed?**	**Esiste?**
Dustin Simulazione	inizio	quasi	sì	sì
TBLT coreano seguendo le indicazioni del modulo	inizio	sì	no, ma l'adattamento sarà discusso	sì
la valutazione longitudinale di unprogramma di prevenzione del fumoa Wuhan, Cina	Avanzate	sì	sì	no

Il primo esempio TBLT-like neiTavolo 2, Un programma CALL, è una simulazione ("Dustin") Che è stato sviluppato per L1 dipendenti della Anderson Consulting Firm di lingua spagnola si prepara a partecipare a una sessione di formazione presso il sito capogruppo in Illinois (Ohmaye, 1998). I punti di forza di questo esempio sono la sua 'learning by doing' approccio (vediMP2), Sposato dall'Istituto per le Scienze di apprendimento presso la Northwestern University, dove è stata sviluppata la simulazione (Schank & Cleary 1994), E la vicinanza di simulazioni al computer per TBLT.

Il secondo esempio è uno dalla nostra coreana materiali TBLT progetto di sviluppo per l'Università delle Hawaii diNazionale lingua straniera Centro risorse(Long, Doughty, e Chaudron, 1999-2001; andare ahttp://nflrc.hawaii.edu/project_home.cfme cercare "coreano"). Mentre questi materiali non sono stati sviluppati per l'apprendimento a distanza, si discuterà modi logici in cui potevano essere implementati come tale tecnologia usando. Ad esempio, mostreremo che un corpus etichettato legato all'audio potrebbe fornire gli studenti con la possibilità di ascoltare di indirizzare il discorso compito per lunghi periodi di tempo.

Il terzo esempio citiamo semplicemente illustra il potenziale per la distanza apprendimento delle lingue straniere in cui gli studenti sono coinvolti in un progetto di ricerca in un paese dove si parla la lingua di destinazione. Nel 1998, l'University of Southern California ha iniziato unaprogramma di prevenzione del fumoa Wuhan, Cina, utilizzando un protocollo già sviluppato a USC. Lo scopo dilo studiosi afferma come segue dal direttore del progetto, Johnson:

Oltre al fumo, l'IPR [Istituto per la Promozione della Salute e la prevenzione delle malattie di ricerca] Valuterà l'abuso di alcol, stress, dieta e nutrizione, l'attività fisica, la qualità dell'ambiente, e programmi per la salute, come la regione subisce rapido sviluppo economico e il cambiamento sociale. (Guttman, 1998)

Il componente finale del programma è uno studio longitudinale per monitorare l'efficacia del protocollo di prevenzione del fumo. Non siamo a conoscenza di quale tipo di preparazione linguistica, se del caso, gli studenti in questo programma USC effettivamente ricevono. Si potrebbe immaginare che, dopo un periodo di preparazione a USC per l'esperienza nel paese (in sé e per sé un candidato per un corso TBLT cinese), gli studenti sarebbero quindi impegnarsi nel progetto di ricerca con il supporto di formazione a distanza dei loro insegnanti L2, per esempio utilizzando videocamere Web, schede audio, e un programma di videoconferenza, comevisito. Questo esempio illustra un caso in cui la tecnologia di apprendimento a distanza è una componente necessaria per la fase in paese di un corso TBLT.

L'importanza dei bisogni Analisi

Adottare un approccio TBLT alla formazione a distanza di LCTLs comporta una serie di vantaggi, così come le sfide. In primo luogo, l'enfasi di TBLT sulla soddisfazione delle esigenze reali dei discenti offre un'alternativa motivante alla prospettiva lugubre di un programma a distanza basato sulla grammatica, drill-e-pratica della lingua straniera, un formato noto per essere inefficace in stampa, in aula, e CALL versioni di materiali. Inoltre, sottolinea TBLT varietà di risorse rilevanti per queste esigenze (vediMP4) E individuazione di istruzione (vedi in particolareMP8eMP10), Sia più facilmente realizzabile con che senza la tecnologia. Infine, dato che utilizzando la tecnologia è spesso rischia di essere una parte intrinseca di molte esigenze discente L2, alcuni dei componenti integranti della formazione a distanza sarà, di per sé, sia le attività di destinazione.

Tuttavia, gli sviluppatori del corso che prendono un approccio TBLT si troveranno ad affrontare alcune sfide, alcune delle quali sono già diventando ben noti nella formazione a distanza. Per esempio, dato che i risultati di pre-corso e studente in corso le analisi dei bisogni depongono un fondamento essenziale non solo per la progettazione piano di studi, ma anche per molte decisioni pedagogiche in TBLT, una considerazione importante per gli sviluppatori di programmi è quello di come lo studente ha bisogno di analisi è da realizzare nel contesto di apprendimento a distanza. La questione è di vitale importanza in quanto l'apprendimento a distanza già mostra segni di commercializzazione di massa che superano di gran lunga il mercato esistente per il materiale didattico linguaggio di stampa a base irrilevanti. Le università tendono a vedere la formazione a distanza come un modo di gestire grandi iscrizioni a corsi di vista economico o di aumento delle entrate universitarie per raggiungere un gran numero di studenti non fisicamente presenti nel campus. Inoltre, le università fanno Information Technology (IT) le decisioni a livello di sistema per l'acquisto di software per la gestione a distanza corso di formazione per tutti i loro corsi, software che non può essere adatto per TBLT.[2]Più di recente, gli educatori a distanza sono diventati preoccupati per Microsoft di emergenti e l'espansione controllo societario di software di gestione dei corsi, come ad esempio Blackboard (Arnone 2001). L'essenza della TBLT è la sua rilevanza per le esigenze discente (sia comunicative e psicolinguistiche), e l'apprendimento a

distanza ha chiaramente il potenziale per contribuire in questo settore, purché tali esigenze sono tenuti in mente in ogni momento durante lo sviluppo del programma, e corsi di lingua offerti non sono confezionati in malato-montaggio programmi di gestione didattico.

Tutti e tre i nostri esempiTavolo 2impiegare un'analisi dei bisogni studente. Come sopra annotato,Dustinè un programma di simulazione al computer progettato per preparare i dipendenti internazionali per una seduta di allenamento presso l'ufficio a casa in Illinois. Le simulazioni al computer di attività del mondo reale sono potenzialmente l'ambiente ideale in cui costruire un programma TBLT necessità-based. In questo caso, laDustinprogramma progettisti hanno condotto un'analisi esigenze osservazione partecipante dei seguenti aspetti del programma di formazione Anderson dei dipendenti: in arrivo in aeroporto degli Stati Uniti, la dogana, il viaggio dall'aeroporto all'hotel, il check-in, e utilizzando le strutture alberghiere, tra cui ristoranti e negozi (Ohmaye, 1998). La simulazione è costruito per consentire agli studenti di provare i compiti di destinazione, con qualche assistenza disponibili dall'interfaccia (ad esempio, un pulsante di traduzione, la capacità di vedere l'interazione video, e la semplificazione della ingresso). Più sarà detto su questo approccio per tentativi ed errori e le opzioni di aiuto disponibili in bas-so nella discussione dei rimanenti parlamentari.

Il TBLT coreano "Seguendo le indicazioni di strada" modulo è stato sviluppato per soddisfare un bisogno pervasivo identificato tramite interviste semi-strutturate, più basati su attività L2 uso questionari basati su tali interviste (vedi Chaudron et al., In corso di stampa). Oltre il 90% di studenti che studiano coreana presso UH era già stato e / o programmato di recarsi in Corea per una varietà di scopi, che vanno da accademico, attraverso professionale e religiosa, al social. Così, un compito importante obiettivo per loro è stato comprensivo e seguendo le indicazioni stradali. Come descritto più dettagliatamente in seguito (vediMP1), Gli elementi necessari e opzionali del compito bersaglio sono stati ulteriormente approfonditi tramite raccolta e l'analisi di campioni di discorso bersaglio completamento della stessa operazione in Honolulu e Seoul circostante.

Infine, in situ e costante analisi dei bisogni della valutazione longitudinale ipotetica del programma di prevenzione del fumo a Wuhan, Cina sarebbe la base per la parte di formazione a distanza di un corso di cinese TBLT. Tale corso dovrebbe iniziare a USC e continuare via Internet nel paese. Gli studenti sarebbero riferiscono le loro esigenze come li incontrano, e gli insegnanti L2 e esperti del settore sarebbero disponibili come risorse.

DIECI principi metodologici

TBLT IN FORMAZIONE A DISTANZA DI LCTLs

Ora discuteremo brevemente le motivazioni per, ed esempi di, i 10 deputati elencatiTabella 1(Per spiegazioni più dettagliate e recensioni di risultati empirici, vedere a lungo, in stampa a). Illustrazioni di PP sono presi dalla simulazione e TBLT esempi citati inTavolo 2, Nonché dalle applicazioni di chiamata inTabella 1.

MP1: Utilizzare Task, non di testo, come l'unità di analisi

Per diversi motivi indipendenti (vedi a lungo, in stampa a), "compito" è l'unità di analisi appropriato in ogni fase di un programma di insegnamento delle lingue. A livello di metodologia, nostro presente preoccupazione, risponde alle esigenze di un approccio analitico (Wilkins, 1976), e, a differenza di "approccio," metodo "o" tecnica "" per esempio, è noto anche per

essere un significativo unità intorno al quale gli insegnanti possono progettare, fornire, e richiamare lezioni (Shavelson & Stern, 1981; Swaffer, Arens, e Morgan, 1982). L'attenzione durante le lezioni TBLT è sul completamento del compito, non lo studio di una struttura decontestualizzata linguistico o un elenco di voci di vocabolario - e non lo stesso fenomeno a livello sovra-sentenziale, testo. testi parlato o scritto sono i record statici di (precedente) realizzazione compito di qualcun altro (ad esempio, un sottoprodotto delle attività). lezioni intorno testi (come nel content-based più l'insegnamento delle lingue) Costruire significa studiare il linguaggio come oggetto, non imparare la lingua come un essere vivente attraverso l'utilizzo di esso e sperimentare il suo utilizzo durante il completamento delle attività. Gli studenti hanno bisogno di imparare come fare un compito se stessi. C'è un mondo di differenza, per esempio, tra l'apprendimento per fare un particolare tipo di sociale, le imprese, o una chiamata telefonica di emergenza medica agendo uno fuori, come in un gioco di ruolo e / o fare un vero e proprio a determinate specifiche, sulla da un lato, e dall'altro, in un programma basato su testo di qualche tipo, ascoltando o leggendo un copione "morto" dello sforzo di qualcun altro.

Un certo numero di problemi sorgono quando si seleziona compito come unità di analisi, il più problematico dei quali, attualmente, è sequenziamento del materiale naturalmente. Questo problema esiste, ma raramente si rivolge scientificamente, a prescindere dal tipo di programma utilizzato. La soluzione implicita nella maggior parte dei materiali è una certa intuizione-based e una petizione di principio nozione di complessità linguistica (ad esempio, insegnare ai "semplici" strutture prima). Un altro approccio al sequenziamento frequente, e quella presa inDustinsimulazione, è quello di consentire agli studenti stessi per selezionare l'ordine in cui si procede attraverso i materiali. Poiché gli studenti L2 sono né linguisti applicati né esperti del settore, l'efficacia di studente auto-direzione è discutibile. Noi crediamo che la soluzione finale, che è un componente importante di TBLT, giacerà nello sviluppo di serie di compiti pedagogici sequenziati in termini di (intrinseca, immutabile, e obiettivamente misurabile) complessità compito, con difficoltà del compito (che varia per studenti specifici secondo fattori quali la loro competenza L2) modificabili secondo necessità alterazioni a compito condizioni (le circostanze in cui i compiti vengono eseguiti). Lavorando attraverso la serie di compiti pedagogici, gli studenti possono costruire le capacità necessarie alla fine per svolgere i compiti target individuati dal discente analisi dei bisogni ai livelli richiesti. Le caratteristiche dei compiti che prevedono la complessità, e gli effetti della complessità delle attività, la difficoltà, e le condizioni di uso interlingua, sono attualmente le aree di intensa ricerca nel SLA (vedi, ad esempio, Kong, 2002; Lee, 2002; Robinson, 2001b; Skehan, 1998). Robinson (2001a, e altrove) definisce compito complessità in due modi, con una dimensione che coinvolge elementi di risorse dirigere di un'attività e l'altra dimensione costituita da richieste del compito di risorse riducono. (Per un modello promettente di relazioni tra complessità del compito, difficoltà del compito, e le condizioni di attività, e di tutti e tre per la precisione Interlanguage, la complessità e fluidità, vedi Robinson, 2001a).

Il processo di compiti pedagogici di sequenziamento è una componente del progetto coreano TBLT accennato in precedenza presso l'Università delle Hawaii (Long et. Al., 1999-2002). Come notato

sopra, i risultati dell'analisi esigenze (Chaudron et. Al., In stampa) hanno rivelato che oltre il 90% degli allievi aveva già visto e / o destinati a viaggiare in Corea per una serie di motivi. Di conseguenza, il primo modulo di materiali TBLT sviluppato per un gruppo di studenti, nei pressi di a zero i principianti, è stata una serie di compiti pedagogici che portano al compito obiettivo di "Seguendo le indicazioni stradali." La serie di sette attività pedagogiche mostrate di seguito è stato sviluppato e sequenziato per preparare gli studenti alla fine di comprendere e seguire le indicazioni a Seoul. Il compito pedagogico ottava di seguito elencati è allo studio per lo sviluppo. (VederePrototype Indicazioni Moduleche prevede una logica e illustra il processo di sviluppo compito pedagogico in lingua inglese. Questo modello è stato utilizzato per sviluppare i materiali coreani.)

Obiettivo Compito: Seguendo Via Direzioni

Attività pedagogiche

1. Ascoltate numerosi esempi di discorso bersaglio che circondano il completamento target-operazione (vale a dire, veri e propri esempi di madrelingua coreani [NSS] dare indicazioni)
2. Ascoltare frammenti di indicazioni elaborate mentre li tracciando su un semplice, 2-D map. All'interno di questo compito, i frammenti aumentano di complessità.
3. Ascoltare frammenti sempre più complesse, mentre loro analisi su un più complesso, 3-D mappa, periodicamente rispondere a domande come "Dove sei adesso?"
4. A coppie di collaborazione, leggi script (prima coppia) e seguire (seconda coppia, collaborativo) indicazioni su una mappa semplice.
5. Utilizzo delle mappe reali di Seoul, ascoltare i campioni del discorso di destinazione elaborati e seguire percorsi già segnati sulla mappa con linee colorate.
6. Dato un punto di partenza, seguire un percorso sconosciuto, con verifiche periodiche di comprensione, come "Dove sei adesso?" lungo il percorso e alla fine.
7. Fare lo stesso come in PT 6, ma in un "go" (vale a dire, senza interruzioni o assegni di comprensione lungo la strada, ma etichettare l'edificio / spazio / etc. Sulle mappe alla fine di ogni percorso come prova di aver raggiunto con successo le destinazioni).
8. Questo è un compito realtà mappa virtuale. Utilizzando video dal percorso di destinazione e l'audio del discorso di destinazione, completare una simulazione del compito di destinazione. (Questo può essere usato come test di uscita, se la posizione fisica degli studenti non è nella comunità di riferimento, vedi, ad esempio, il programmaEn Busca de Esmeraldase una discussione del suo sviluppo,González-Lloret 2003).

MP2: promuovere l'apprendimento da fare

L'idea di base, time-tested riflette in tali slogan contemporanei come "learning by doing", "bambino-centrato," e "educare tutta la persona" è che pratico hands-on esperienza con compiti reali porta concetti astratti e le teorie a la vita e li rende più comprensibile. Le nuove conoscenze è meglio integrato nella memoria a lungo termine e più facilmente recuperate se legato a eventi e attività del mondo reale. Non riconosciuti da molti, un importante precursore di queste idee è stato il concetto di "educazione integrale." educazione integrale è una traduzione inglese rettilineo del francese dell'educazione integrale L', un principio di lunga data di progettazione del curriculum in Europa, negli Stati Uniti e altrove. E 'stato il principio guida di tutta la filosofia educativa libertaria e la pratica, esemplificato negli scritti e nelle scuole sperimentali di Charles Fourier, Paul Robin, Madeleine Vernet, Sebastian Faure, Leo Tolstoy, e Francisco Ferrer, tra gli altri, e, successivamente, nelle filosofie educative dei scrittori come Dewey, Goodman, Holt, Illich, e Freire. di Fauré La Ruche (L'Alveare), fondata nel 1904, è un esempio famoso. In un razionale, liberatorio, non coercitivo, ambiente co-educativo,

"problema" bambini respinti dal tradizionale sistema educativo francese apprese matematica, scienze e altre materie di studio in modo efficace attraverso operativo un sito on-cooperativa agricola, le uova che producono, latte, formaggi, verdure, e il miele, e poi li vendono nella vicina Parigi per contribuire a sostenere la scuola. (Per le storie e le fonti ricche di riferimenti su educazione integrale, vedi Avrich, 1980, pp 3-68;. Shotton, 1993, pp 1-32,.. E, in particolare, Smith, 1983, pp 18-61.) Maria Montessori di (1870-1952) centrata sul bambino, insegnante-decentrato, la filosofia, e la difesa di esercizi de la vie pratique, o "esercizi nella vita quotidiana" (vedi, Kramer, 1978), riflettono gran parte della stessa tradizione. L'uso degli esercizi nei cosiddetti scuole "Montessori" (le cui pratiche in tutto il mondo sempre più tendono a variare, nonostante che porta lo stesso nome) ha superato la prova del tempo. Ad esempio, il numero di dicembre 2002 del National Education Associationavvocato in lineadiscute problem-based learning (PBL), che "si basa sul presupposto che gli studenti 'vogliono sapere' e risolvere i problemi quando il problema si presenta in un contesto che simula mondo reale, e quindi personalmente rilevante, le situazioni [e, inoltre, che la conoscenza] acquisendo nel contesto in cui è destinato a essere utilizzato facilita ricordano e l'applicazione dei concetti e le competenze apprese "(Gijselaers, 1996). PBL è stato utilizzato nella formazione di studenti di medicina per qualche tempo, ma recentemente è diventato molto diffuso nei corsi di laurea in tutte le discipline.

TBLT è un esempio di learning by doing, e di educazione integrale, a diversi livelli. Ha lo scopo di dotare gli studenti a soddisfare le loro esigenze comunicative reali presenti o future, come individuati attraverso uno studente task-based analisi dei fabbisogni, il primo passo nella progettazione del corso (per una discussione dettagliata ed esempi, vedere a lungo, in corso di stampa b, c) . Poi, dentro l'aula, invece di studiare la nuova lingua come oggetto al fine di utilizzarlo per comunicare in una data successiva, gli studenti imparano la lingua attraverso il fare attività pedagogiche. Come sopra illustrato nel modulo TBLT coreano seguenti indicazioni (MP1), una sequenza di compiti pedagogici gradualmente crescente complessità culmina in uno o più compiti bersaglio per tali studenti. attività pedagogiche, come il bersaglio task-tipi che hanno motivato il loro inserimento in un programma di studio, si combinano l'apprendimento delle lingue e di azione a vari livelli. Quasi tutte le attività pedagogiche hanno una qualità hands-on di problem-solving progettato per suscitare l'interesse degli studenti e tenere la loro attenzione. Seguendo le indicazioni di strada registrate da un madrelingua tracciando un percorso su una mappa stradale di Seoul è più probabile di preparare gli studenti a trovare la loro strada quando ha perso in Corea che studiare una narrazione "lettura passaggio" che descrive il percorso che qualcun altro ha preso da A a B o di un "dialogo" che mostra qualcuno per chiedere e ricevere direzioni. In realtà facendo un compito, o inizialmente una semplice versione della stessa, è più rilevante, comprensibile, e memorabile che leggere a qualcun altro a farlo.

Le simulazioni al computer di ambienti di destinazione e le attività costituiscono un buon esempio di promozione di learning by doing. L'idea di base è che uno studente sul suo proprio può acquisire esperienza in un ambiente simulato in condizioni di stress ridotto e senza conseguenze reali per le loro azioni. Per esempio,Cyberpatientpresenta diversi casi in cui gli studenti cercano di salvare un paziente, rendendo le decisioni giuste durante una crisi simulata (ad

esempio, sindrome coronarica acuta e casi gambe-gonfiore acuto). PiaceDustin, Il modello generale è uno dei tentativi ed errori, con l'assistenza opzionale dalla simulazione. Pur condividendo molto in comune con le simulazioni, TBLT offre il vantaggio sopra descritto di una sequenza ordinata di attività pedagogiche. La debolezza delDustin(Vedi esempio 1,Tavolo 2) E altre simulazioni è che, piuttosto che lavorare attraverso una serie di attività pedagogiche graduati, gli studenti sono immediatamente tenuti a fare i compiti di destinazione (ad esempio, avere una video-intervista-based con un agente doganale degli Stati Uniti o diagnosticare una malattia) prima che essi hanno sviluppato la capacità necessaria per farlo. Questo è spesso il caso con simulazioni ed è fatto in nome di "autenticità" dei materiali, un problema che si pone per quanto riguarda un certo numero di parlamentari (Long, 1996a). I primi tentativi di compiti di destinazione in genere si traducono in fallimento, seguita dalla fornitura di aiuto delle simulazioni, in modo che gli studenti in grado di determinare dove hanno sbagliato. L'argomento è che, dal momento che questo è fatto in modo indipendente e non in modo pubblico, quali tentativi ed errori è benefico. Inoltre, dal momento che la simulazione fornisce opzioni di aiuto, lo studente può ottenere modelli, suggerimenti, opportunità di provare più volte i compiti di destinazione, e così via. Anche se tale assistenza è potenzialmente utile se cronometrato correttamente (come discusso sotto relative ad altri parlamentari), la difficoltà è che, in nome del controllo di studente o di istruzione individualizzata, gli studenti semplicemente non vengono forniti una guida adeguata. Nella sequenza delle serie di compiti pedagogici approssimano gradualmente la complessità dei compiti di destinazione completo, TBLT tenta di risolvere questo.

MP3: Ingresso Elaborate

Entrambi i testi originali e semplificate sono psycholinguistically inadeguato per gli studenti. A prescindere dal loro status indesiderabile come unità di analisi per l'insegnamento delle lingue (vediMP1), Vera e propria (popolarmente conosciuto come) testi "autentici", originariamente scritto da e per madrelingua, sono di solito troppo complesso per tutti ma molto avanzate discenti. Come risultato, che in genere richiedono esplicita studio metalinguistica per renderli comprensibili, che porta, a sua volta, allo studio del linguaggio come oggetto piuttosto che lo sviluppo di una capacità funzionali di usare il linguaggio. L'alternativa tradizionale insegnamento delle lingue, testi semplificati, sono innaturali e poco realistico nella loro tendenza ad essere autosufficiente, con poco o nessuno dei soliti implicito, indeterminatezza, e intertestualità che caratterizza il discorso autentico. Inoltre, mentre i testi sono semplificate (nella maggior parte dei casi) più facile da capire di testi originali, il miglioramento della comprensibilità viene al costo di gran parte del loro valore per l'apprendimento delle lingue. Come sono gli studenti ad acquisire gli elementi che sono stati rimossi dall'ingresso, e come potranno imparare uso reale NS di nuovi articoli se presentato con qualcosa di molto meno e non rappresentativo? (Per ulteriori dettagli e la discussione, vedi Lungo, 1996a).

Fortunatamente, c'è un'alternativa ai testi autentici e semplificate: elaborato di ingresso. Elaborazione è il termine dato per la miriade di modi NSs modificano il discorso (cioè, in uso la lingua per non madrelingua [NNSS] per dare un significato comprensibile, come rivelato dagli studi di Foreigner parlare del discorso). La maggior parte delle modifiche si verificano durante la

negoziazione di significato (cioè, quando NS e NNS si concentrano sul raggiungimento comunicazione durante il lavoro cooperativo su un compito). Essi comprendono parziale e completa, accurata e semantica, sé e altro ripetizione; assegni di conferma, controlli di comprensione, e le richieste di chiarimenti; riorganizzazione delle espressioni in modo che ordine degli eventi e l'ordine di menzione sono iconica; parafrasi; Interruttore lessicale; decomposizione; una preferenza per l'intonazione e sì / no domande su questioni WH; utilizzare della ridondanza di vario genere; e molti altri dispositivi "ponteggi" (vedi, ad esempio, Doughty, 2000a; Gass, 2003; Lungo, 1983, 1996b). Più di 20 studi empirici hanno confrontato la comprensibilità dei testi parlati e scritti semplificate e / o elaborati e / o veri e propri. La constatazione generale è che i testi semplificati ed elaborati, sia parlato o scritto, raggiungono livelli più o meno comparabili di comprensione tra NNSS, e che entrambi raggiungono livelli più elevati di comprensione di testi originali (vedi, ad esempio, Yano, Lungo, & Ross, 1994). Dal momento che i testi elaborati fanno questo, pur mantenendo i nuovi elementi lessicali e grammaticali gli studenti hanno bisogno di incontrare in ingresso, se si vuole imparare loro, preservando il contenuto semantico della versione originale (Long & Ross, 1993), e pur presentando campioni L2 che sono più vicini a uso target-lingua facente fede rispetto alle versioni semplificate, elaborazione è chiaramente superiore alla semplificazione come un modo di modificare ingresso per studenti di lingue straniere. Ingresso elaborato può essere fornito in anticipo (per esempio, nel pre-scripted fonti di materie per le attività pedagogiche), ma anche si trova naturalmente nel discorso insegnante e nel discorso studente-studente, a patto che i partecipanti si concentrano sulla completamento delle attività e, di conseguenza, sulla comunicazione (si veda, ad esempio, Pica, Lincoln-Porter, Paninos, e Linnell, 1996).

La fornitura di materiali pre-scripted in formazione a distanza non pone maggiori difficoltà rispetto a quanto avviene con i materiali in aula. Lo sviluppatore corso deve semplicemente seguire le procedure di elaborazione che hanno dimostrato empiricamente per facilitare la comprensione, mentre allo stesso tempo fornendo ricco di ingresso. Purtroppo, l'approccio tipico materiali online è di richiedere studenti di manipolare materiali script (fill-in-fustellato, corrispondenza, correzione, ecc) anziché presentarli con testo elaborato per l'elaborazione. Per esempio, in un corso chiamatoInglese per scopi medici, Ci sono attività che si occupano dellaprendendo di una storia medica. Anche se questo sembra essere un compito ideale da cui partire per sviluppare versioni semplici che portano a una storia complessa, questi materiali presentano invece una lista di parole sul lato destro dello schermo e richiedono semplicemente agli studenti di digitarli nel medico- il discorso del paziente.

Almeno alcuni tentativo di facilitare la comprensione da studenti L2 utilizzandoDustindegli inglesi che avranno bisogno di sapere quando arrivano in ufficio a casa Anderson Consulting. Tuttavia, va detto che l'elaborazione di ingresso è il componente più debole delDustinsimulazione. Ciò non è dovuto ad eventuali limitazioni della tecnologia, ma piuttosto per l'apparente mancanza di risultati della ricerca SLA o parlamentari di insegnamento delle lingue lo sviluppo delle opzioni di aiuto guida. Come notato sopra, gli studenti tentano operazioni di destinazione su una base di prova ed errore. Quando si sentono un compito è troppo difficile, o si rendono conto che hanno

fallito, essi possono selezionare una o tutte le opzioni di aiuto in qualsiasi momento. Per esempio, nel tentativo di controllare in un albergo vicino l'azienda (una sorta di gioco di ruolo, con l'impiegato in video e lo studente a giocare l'ospite), gli studenti possono (a) vedere un modello di tutto il check-in interazione, (b) procedere graduale attraverso essi stessi, (c) ottenere un dizionario L1, (d) vedere una versione scritta dell'ingresso parlato, (e) vedi il testo di ciò che dovrebbe dire, o (f) premere un Huh? pulsante. Purtroppo, mentre un contesto ideale per l'elaborazione, questa ultima opzione offre ingresso semplificata, come si può vedere nell'esempio che segue. Lo studente ha appena riuscito a completare dare le necessarie informazioni di check-in, e appare un video clip dell'addetto alla reception:

Impiegato: Ok, qui sono le chiavi per camera 5116. Per arrivarci, si va in fondo al corridoio, girate a sinistra oltre la sala pesi, e prendere l'ascensore fino al quinto piano.

Per ribadire, l'idea del Huh? pulsante non è in discussione. Ciò che è in questione è che gran parte delle informazioni necessarie per trovare la stanza a cui l'impiegato dell'hotel è dare indicazioni si perde in ogni successiva pressione del Huh? pulsante. Avere un Eh? pulsante è piuttosto come una caratteristica ben nota di interazione spontanea, la richiesta chiarimento, che interlocutori frequentemente quando non sono del tutto compreso un enunciato. Aveva il Huh? videoclip state basate sul discorso obiettivo reale, e prodotto elaborati di ingresso, l'intera sequenza avrebbe avuto un notevole potenziale per l'apprendimento delle lingue.

Infatti, l'elaborazione di ingresso in comunicazione orale richiede particolare attenzione in formazione a distanza, a causa della natura asincrona frequentemente di comunicazione a distanza. In cui l'interazione è sincrona e spontaneo, interlocutori tendono quasi automaticamente per fornire un l'altro con le elaborazioni necessarie per raggiungere la comprensione reciproca (per una rassegna, vedere Doughty, 2000a). Di recente, la comunicazione mediata dal computer (CMC) ha generato una notevole quantità di ricerche in questo senso. Dapprima, in particolare per l'apprendimento delle lingue, si è ipotizzato che, in virtù di maggiori opportunità di interazione e l'inibizione diminuita quanto riguarda la produzione L2, CMC sarebbe molto vantaggioso per SLA. Tuttavia, è ormai chiaro che non si può semplicemente affermare che la possibilità di una maggiore interazione è sui generis vantaggioso. Gli studi hanno dimostrato che il discorso chat-room, per esempio, è molto diverso da interazione faccia-a-faccia. Quando un gruppo di studenti di chat on-line, è difficile per loro di seguire le normali regole di turn-taking o anche per sapere quali contributi sono rilevanti per gli altri, dal momento che non appaiono sullo schermo in modo contiguo (Negretti, 1999). Gli studenti adottano tutti i tipi di strategie solo per capire chi è il destinatario sia o che prima girare il contributo in arrivo per i commenti su CMC. D'altra parte, se gli studenti partecipano in discussione CMC con un solo interlocutore, l'interazione è molto simile a quello osservato nella ricerca SLA sull'interazione negoziato, in particolare se gli obiettivi sono chiari compiti (Salaberry, 2000). Il seguente esempio, da Blake (2000), Illustra una tipica sequenza di negoziazione che ha avuto luogo tramite unstrumento di collaborazione remota. (Si noti che questo è lingua studente presentato parola per parola.)

Negoziazione lessicale con una correzione esplicita

	X: cuales son en Comin?	[TRIGGER]

	[Che cosa sono in comune?]	
	Y: como se dice comun it Igles? non comprehende [Come si dice "comune" in inglese? senza capire]	[INDICATORE]
	X: Comin es algo cuando y una otra algo figlio el mismo; entiendes mi explicacion? ["Comune" è quando qualcosa e un'altra cosa sono gli stessi; hai capito la mia spiegazione?]	[RISPOSTA]
	Y: si, gracias ... [Sì, grazie ...]	[REAZIONE]

Dal momento che l'interazione chat è uno dei modi standard di superare docente-discente e la distanza studente-studente nei corsi basati su Web, questi problemi relativi alla qualità del discorso L2 e il suo potenziale per facilitare l'apprendimento delle lingue sono di grande importanza.

MP4: fornire un contributo Rich

ingresso linguisticamente semplificato, che va di pari passo con programmi di studio sintetici (specialmente strutturali, o grammaticali), tende ad impoverirsi ingresso. Controllo di grammatica, vocabolario e lunghezza frase risultati, intenzionalmente e per definizione, in una fonte più limitato di utilizzo lingua di destinazione su cui gli studenti devono fare affidamento al fine di imparare il codice. I campioni spesso molto piccoli vengono lavorati e rielaborate in classe, se praticato fino rote-memorizzati, munte meta-linguistico, o entrambi, e gli studenti sono tenuti a imparare la lingua completa sulla base di accesso a tali dati limitati. È analogo per certi aspetti al compito che di fronte i bambini piantagione epoca di immigrati costretti a sviluppare la loro L1 sulla base del pidgin funzionalmente e formalmente limitato (L2) parlata dai loro genitori. I bambini creolizzato con successo l'ingresso limitato, ma robusta evidenza l'esistenza di vincoli di maturazione sull'apprendimento delle lingue (per la revisione, vedere Hyltenstam & Abrahamsson, 2003) suggerisce fortemente che sorta di creazione linguistica ad essere un processo del quale studenti adulti di lingue straniere non sono più capace.

testi elaborati (nel senso diMP3) Andare un lungo cammino verso porre rimedio alla situazione. Essi soli sono insufficienti, tuttavia. Adulti studenti di lingue straniere richiedono non solo ingresso linguisticamente complessa, ma ricca di in-put (ad esempio, campioni di impiego realistiche discorso NS circostanti e NS-NNS adempimento dei compiti di destinazione). Questo di solito significa compito specifico e specifici del dominio di destinazione-lingua non utilizzano in genere si trovano nei materiali di insegnamento delle lingue commercialmente pubblicati, nemmeno quelli presumibilmente progettato per il linguaggio-per-specific-scopi programmi. materiale commerciale scrittori ed editori in genere lo scopo per il minimo al contesto, a livello di dominio, e la task-specific testi possibili, al fine di potenziare il mercato potenziale per un libro. Questo è l'opposto di ciò che è necessario, soprattutto se avanzata, la competenza funzionale è l'obiettivo. Numerosi studi hanno dimostrato grandi differenze tra i modelli presentati nei libri di testo "generali" e NS uso effettivo sulle attività reali in particolari domini, anche quando tali domini sono relativamente ordinarie e "non tecnici" (vedi, ad esempio, Bartlett, di apparire; Cathcart , 1989).

Gli studenti hanno bisogno di (a) testi elaborati, (b) un sacco di loro, (c) i testi derivanti da una gamma molto più ampia di

mansioni di destinazione e domini discorso rispetto a quello attualmente tipica in materiali di insegnamento delle lingue commerciali, e la più importante di tutte, (d) testi motivate da compiti degli specifici tipi di analisi dei bisogni ha dimostrato di essere rilevanti. Gli esempi di solito bisogno di essere basata su "lavoro sul campo" di vario genere da progettisti di corsi (ad esempio, in audio situ o registrazioni video di NSS svolgono compiti di destinazione, e la raccolta di autentici documenti scritti relativi a quei compiti di destinazione). A meno che gli studenti sono molto avanzati, quei testi originali saranno poi devono essere elaborati prima di essere utilizzate con gli studenti (per esempio con coreano come lingua straniera, vedi Chaudron et al., In corso di stampa). Ingresso ricco, insomma, non è solo una questione di complessità linguistica, ma di qualità, la quantità, la varietà, la genuinità, e la rilevanza.

E 'nella zona di prestazione di ricchi di ingresso che la tecnologia è più rilevante in tutti questi aspetti. Tuttavia, un certo numero di note cautelative sono in ordine. Considerando che la tecnologia offre (ad esempio Web,) l'accesso apparentemente infinita di ricchi di ingresso, senza alcun intervento pedagogico. Ingresso Internet è schiacciante (spesso anche per madrelingua). Di conseguenza, le attività come Web-basedcacce al tesorooricerche su Internetsono mal consigliato. Piuttosto, ben costruito archivi ingresso sotto forma di audio, video e corpora testuale, i cui componenti sono contrassegnati per compito complessità e forse controllati in termini di accesso studente potrebbero fornire ricco input che è effettivamente accessibili. Ad esempio, nel debriefing interviste con gli studenti condotto come parte della valutazione formativa delindicazioni coreano streetmateriali, alcuni partecipanti ha commentato che i compiti prima e la seconda pedagogiche, che, in base alla progettazione, contenevano prolungata, l'esposizione ripetuta a bersaglio campioni del discorso, erano noiosi. Mentre può essere il caso che l'esposizione "massiccio" per inserire è benefico, tentare questo in una sessione estesa sembrava essere inadeguato, almeno in questo caso. La strada-indicazioni Target campioni del discorso, già digitalizzate al fine di rimuovere eccessivo rumore di fondo, potrebbero essere resi disponibili on-line per il self-access, con la guida per l'ordine in cui procedere attraverso gli estratti (vediMP2il sequenziamento). banche audio in linea di campioni discorso bersaglio, contrassegnate per la complessità, permetterebbero agli studenti di ascoltare all'ingresso in diverse quantità e al proprio ritmo, piuttosto che in quantità uniformi in gruppi in aula, la ristorazione in tal modo a diversi requisiti per i principianti in questo senso. La chiave per la progettazione di corpora per l'auto-accesso ai ricchi di ingresso sarebbe quello di costruire in una sorta di valutazione delle prestazioni, in modo tale che gli studenti sarebbero in grado di accertare quando avevano trascorso un tempo sufficiente l'ascolto di esempi (ad esempio, il monitoraggio successo compiti pedagogici5,6, e7"Seguire il percorso"). Gli studenti potrebbero quindi determinare da soli quando sono in grado di procedere al prossimo compito pedagogico in una sequenza. Nei nostri materiali coreano TBLT in aula, questa è la responsabilità del maestro, che controlla periodicamente discente comprensione utilizzando tali domande come "Dove sei adesso?" o "Cosa edificio sei accanto?"

Di scopo corpora già sviluppato dei corsi di lingua può essere rilevante per particolari esigenze discente. Più probabile, tuttavia, sarà necessario costruire e contrassegnare un corpus che fornisce sufficiente quantità e qualità di input e che è anche rilevante per

un compito di destinazione, ad esempio, utilizzando abstract di articoli sul database medico,Medline. Tale corpus è stato analizzato per estrarre i dati circa gli effetti collaterali e il tipo di termini usati per descrivere loro (Verweyveld 2001). Un'altra nota di cautela è forse in ordine a questo punto, dal momento che il tema di utilizzo di corpora per l'insegnamento delle lingue è stata sollevata. studenti di lingue Formazione per usare concordanze programmi e corpora per lo studio di campioni metalinguistico lingua non è affatto ciò che viene proposto qui, anche se tali programmi certamente abbondano (vedi, ad esempio,LLT Vol Special Issue. 5, Num. 3). Piuttosto, è lo sviluppatore naturalmente, non lo studente, che dovrebbe utilizzare questi strumenti per costruire corpora che avranno rilevanza specifica ai compiti pedagogici che compongono il corso di formazione a distanza delle lingue straniere (concordanze e corpora esercitazione). Se uno studente è quello di utilizzare gli strumenti di concordanze, allora questo dovrebbe essere al servizio di un compito in genere non basato sul linguaggio, come ad esempio il lavoro di Weeber nell'esempio Medline citata. strumento di Weeber consente una ricerca di migliaia di pubblicazioni on-line, al fine di monitorare gli effetti collaterali dei farmaci e di collegarli con le malattie che possono essere trattati con gli stessi prodotti chimici che causano difficoltà nei pazienti originali. tale attività richiede massiccia esposizione e trattamento dei ricchi ingresso e potrebbe essere previsto per promuovere l'apprendimento induttivo pure (vediMP5).

MP5: Incoraggiare induttivo ("chunk") Learning

L1 e L2 in definitiva superiore conseguimento di antipasti figlio possono riflettere una maggiore tendenza da parte loro per analizzare ingresso a livello morfemica, a causa della loro capacità di elaborazione più limitate (per esempio, memoria a breve termine) preempting trattamento delle unità più grandi. Non come limitato per questi aspetti, gli adulti, al contrario, possono partecipare al significato di più ampie "blocchi", aiutando la loro immediata comprensione, ma nella padronanza lungo periodo ostacolando di tutta la complessità della nuova lingua perché l'attenzione al messaggio devia l'attenzione da codice. Questo contrasto è stato proposto come spiegazione per le differenze bambino-adulto costantemente osservati in L2 raggiungimento finale, e definito il "più è meno ipotesi" (Kersten & Earles, 2001; Newport, 1990).

Tuttavia, i bambini sembrano imparare molti elementi, come ad esempio i verbi frasali, modificatori di genere riportata più nomi, e numerose collocazioni lessicali, come "blocchi" o "sequenze di formule" (Wray, 2000), come dimostra la loro rapida e precisa padronanza delle migliaia di tali articoli. Adulti, in confronto, tipicamente hanno grande difficoltà a riconoscere o produrre correttamente gli stessi elementi, anche a livelli di competenza molto avanzati (vedi, ad esempio, Spadaro, 1996), suggerendo che se il loro trattamento primario di ingresso è di significato, che coinvolge parsing segmenti più grandi alla volta, hanno successivamente analizzare e / o conservare a livelli inferiori rispetto ai bambini (per esempio, i potenziali colloca analizzati come solo gli elementi lessicali separati). Se no, perché così tanti adulti hanno per cercare di ricordare se vari nomi francesi o tedeschi sono maschile, femminile o neutro, se uno dice "arrivare a" o "a" o "Toby spinto James off" o "da" il rotaie? Anche tenendo conto per la loro rarità in lingue del mondo, perché è che così tanti antipasti adulti raramente producono verbi

frasali con precisione in espressioni quali "ho buttato tutti i libri fuori", "Mettila via", "I miei capelli sono asciugato," " sto attaccando questo qui " 'Quando cadi, verrò e prenderò cura di te', 'il treno non funziona - è a corto di batteria', o" Quando lo si apre su, la luce andiamo. Poi si tira fuori ", mentre un bambino di due-e-un-metà-anni di nostra conoscenza ha prodotto tutti loro e più nel suo L1, e lo ha fatto senza sforzo, fluente, e quasi sempre con precisione, da fin dall'inizio? Se adulti studenti di lingue straniere sono al suono nativi come, hanno bisogno di essere esposti a campioni realistici (originali o elaborati) di uso della lingua di destinazione (vedereMP3eMP4), Per esempio, come componenti di ingresso di attività pedagogiche, e poi aiutato a comprendere, memorizzare e recuperare interi pezzi di tale ingresso come pezzi interi. Quando l'esecuzione di attività, cioè, essi devono essere incoraggiati a plagiare.[3]

Nella misura in cui TBLT si basa su processi di apprendimento impliciti, può essere proposto che gli adulti sarà estratto i pezzi della lingua di cui hanno bisogno durante il corso di imparare a svolgere il compito a portata di mano. Alcuni supporto per questo si trova nella ricerca sull'apprendimento implicito dei sistemi complessi (vedi Berry, 1997; Berry & Dienes, 1993; e Stadler & Frensch 1998, per un'ampia discussione). In tali studi, i soggetti sono indicati i valori di ingresso e viene detto per arrivare a particolari valori di uscita tentando di gestire il sistema attraverso tentativi ed errori. Vengono forniti alcuna informazione relativa alla struttura di base del sistema, ma di solito sono indicati feedback per effetto del loro ingresso al sistema. Alcuni esempi di sistemi complessi spesso citati sono la gestione di una fabbrica di zucchero (variabili sono lavoratori e quantità di produzione), la gestione dei flussi di traffico della città (le variabili sono gli orari degli autobus e le tasse parcheggio), e l'interazione con un computer "personalità" (dove la stato d'animo del computer di una persona dipende l'ingresso dal soggetto). La scoperta di base e coerente di questa ricerca è che i soggetti diventano altamente qualificati a gestire sistemi complessi molto prima che siano in grado di spiegare le regole alla base di tali sistemi. Dato abbastanza tempo, possono essere fatte per verbalizzare le regole che guidano le proprie prestazioni, ma la capacità di esprimere le regole sempre sviluppa dopo, e, soprattutto, non è necessario per i miglioramenti in termini di prestazioni evidenziate nel fare i compiti (vedi Doughty 2003, per ulteriori discussioni).

Fino ad oggi, i materiali di apprendimento a distanza, come molti materiali pubblicati, promuovere l'analisi esplicita delle lingue straniere. Questo approccio si traduce in conoscenza dichiarativa quando ciò che è necessario è lo sviluppo di capacità di linguaggio che è distribuibile durante l'interazione spontanea. Così MP5 è in gran parte ignorato nella progettazione di programmi di formazione a distanza, una situazione che ha bisogno di cambiare, se i corsi a distanza di lingua straniera sono di promuovere l'apprendimento delle lingue, piuttosto che lo studio del linguaggio come oggetto.

MP6: Focus on Form

I bambini più grandi, adolescenti e adulti imparano molto di una grammatica L2 per inciso, pur concentrandosi sul significato o di comunicazione. La ricerca ha dimostrato, tuttavia, che un focus sul significato da sola non è sufficiente per raggiungere la piena competenza nativa-simile. Così, dopo ben 12 anni di immersione in classe, competenze produttive canadesi studenti ad immersione francesi rimangono lontano dalla nativa-simile, con particolare riguardo alla

competenza grammaticale (Lapkin, Hart, e Swain, 1991), mostrando, ad esempio, un fallimento contrassegnare articoli per genere precisione, nonostante il fatto che tali elementi sono stati in ingresso per tutto il tempo, anche se eventualmente con salienza insufficiente (vedi, anche, Pavesi, 1986). è necessario, ma non sufficiente comprensibile ingresso L2. Un focus sul significato, inoltre, può essere migliorato, sia in termini di tasso e realizzazione finale, dall'attenzione periodica linguaggio come oggetto (Long, 1988). Ciò si ottiene non con un ritorno al discreto punto insegnamento della grammatica, o concentrarsi su forme, dove gli studenti trascorrono molto del loro tempo a lavorare su strutture linguistiche isolati in una sequenza predeterminata esternamente ed imposto loro da un designer piano di studi o scrittore libro di testo, in conflitto con programma interno del discente. Piuttosto, nel corso di una lezione altrimenti significato focalizzato, e utilizzando una varietà di procedure pedagogiche, l'attenzione degli studenti è brevemente spostata alle caratteristiche codice linguistico, nel contesto, per indurre 'notare' (Schmidt, 1990 e altrove), quando gli studenti sperimentano problemi mentre lavorano su compiti comunicativi (cioè, in una sequenza determinata dai propri piani di studio interne, la capacità di elaborazione corrente, e vincoli apprendibilità). Questo si chiama attenzione sulla forma (Doughty & Williams, 1998; Lungo, del 1988, del 1991,1997, 2000a; Long & Robinson, 1998). Focus sul modulo ha stabilito un rispettabile record di pista empirica nel tempo relativamente breve dal suo concepimento, nonostante il fatto che la maggior parte della ricerca a confronto la sua efficacia contro i più esplicito l'istruzione attenzione-on-forme è consisteva di breve durata, di sperimentazione, o quasi studi mirati - experimental semplici elementi grammaticali, fattori che favoriscono fortemente concentrarsi sulle forme. (Per una statistica meta-analisi di 45 studi che hanno confrontato concentrarsi sulla forma con altri tipi di istruzioni, vedi Norris & Ortega, 2000 e per ulteriori discussioni, Doughty, 2003)

Doughty & Williams (1998b) descrivono sei decisioni da prendere al momento di scegliere tra PP, in generale, e una serie di PP per la messa a fuoco sulla forma, in particolare. Le decisioni riguardano in primo luogo se e quando per partecipare ad un particolare problema di apprendimento e, una volta presa la decisione di farlo, come esplicitamente. Esempi di tecniche di focalizzazione-on-forma, che vanno da meno a più esplicito, comprende (a) Flusso di ingresso, dove i testi sono saturi di modelli L2; (B) elaborazione di input, come descritto in MP2; (C) enhancement ingresso, dove apprende l'attenzione è rivolta alla destinazione tramite evidenziazione visiva o stress uditivo; (D) risposte correttore errore, ad esempio rifusione; elaborazione di input e (e), dove gli studenti hanno pratica nell'uso L2 anziché segnali L1. Il più difficile aspetto pratico di messa a fuoco sulla forma è che, per essere psycholinguistically rilevante, dovrebbe essere impiegato solo quando un bisogno studente si pone, presentando così una difficoltà per l'insegnante alle prime armi, che non possono avere materiali rilevanti per fornire. Dove l'interazione faccia a faccia è la norma, come in classi L2, rifusione è un potenziale PP evidente. Per motivi discussi di seguito riguardante MP7, rifusione potrebbe non essere la scelta migliore per l'apprendimento a distanza, in cui la comunicazione è di solito asincrona (ma si veda Ayoun, 2001; Choi, 2000). Una volta che un problema L2 è stato diagnosticato un principiante, quindi PP può essere decisa e materiali sviluppato per l'uso in caso di necessità successivo. Dal

momento che spostando studente attenzione alla forma in tale materiale, spesso può essere realizzato principalmente da rendere le informazioni rilevanti per il problema L2 percettivamente saliente, i molti tecnologia di codifica opzioni offre per alterare l'aspetto del testo sarà utile (Doughty 1991, 1992). Esempi di queste funzionalità di codifica includono il miglioramento di ingresso (attraverso la messa in evidenza, i cambiamenti di carattere, animazioni o altri effetti speciali), finestre pop-up che forniscono assistenza lessicale o molto brevi spiegazioni di materiale che non è capito da studenti, e le inondazioni in ingresso (ad esempio, nella preparazione di materiali con un utensile concordanza). Nello stesso modo in cui corpora possono essere costruiti per fornire ricca ingresso, elaborati e testi migliorati possono essere codificate in modo tale che i materiali possono essere sviluppati praticamente momentaneamente gli studenti devono accedervi in linea. Un esempio di materiale online che alla fine comprenderà concentrarsi sulla forma èLangNet, Un sito di formazione a distanza per il miglioramento della capacità di lettura in arabo, cinese, farsi, spagnolo e altre lingue.

MP7: Fornire risposte negative

Come osservato in precedenza, l'argomento persiste per quanto riguarda la necessità di prove negative nell'apprendimento delle lingue. Bianco (1989, e altrove) ha suggerito il suo valore d'attirare l'attenzione degli studenti al non verificarsi di opzioni L1 nella L2. Lei sostiene che questo è particolarmente importante in cui le strutture di lingua madre sono sgrammaticato nella L2, ma comunicativo di successo, come nel caso di SVAO (soggetto-verbo-avverbio-oggetto) costruzioni in inglese (ad esempio, L1 francese "* Chiuse in fretta la porta" o "* io bevo il caffè tutti i giorni" in ESL). Schwartz (1993), al contrario, ha sostenuto che tali dati sono inutilizzabili da parte degli studenti (ma si veda Doughty & Williams, 1998b, per la discussione di questa nozione di "usabilità"). Tali discussioni importanti nonostante, recente lavoro su entrambi maestro "correzione degli errori" tradizionale esplicito e implicito feedback negativo in forma di rifusioni correttive (vedi, ad esempio, Dekeyser, 1993; lunghi, in press d) suggerisce fortemente che il feedback negativo può essere facilitanti, per lo meno, con alcune classi di strutture L2, giustificando in tal modo MP7.

Fornendo feedback negativo pone la sfida più grande nella formazione a distanza lingua straniera, principalmente a causa del fatto ben noto che l'efficacia tende a diminuire la distanza tra innescando aumenti di eventi e di retroazione (vedi, ad esempio, Annett, 1969). Se il valore di feedback negativo risiede nel disegno studente attenzione su qualche aspetto problematico del loro dell'interlingua (cioè, inducendo "notando," Schmidt, 2001), allora i tempi che il feedback è critica. Dove rifusioni correttive sono interessati, le informazioni devono essere fornite entro qualche finestra di elaborazione cognitiva non ancora poco compreso (per esempio, ma non necessariamente, nella memoria di lavoro), in modo tale che gli studenti possono fare una sorta di confronto tra i dati indicati in il feedback e propria espressione precedente (Doughty, 2001a). Rifusioni si propongono come ideale (ma non l'unico) modulo di feedback negativo TBLT per alcune classi di problemi grammaticali e lessicali, almeno, perché non sono invadenti sul trattamento del significato durante compito realizzazione e non dipende discussione metalinguistica di un problema di lingua. Rifonde sono pervasivi nel discorso del bambino-adulto e in L2 discorso in aula. Il meccanismo psicolinguistica con cui essi sono ritenuti lavorare dipende dalla giustapposizione

dell'enunciato studente e la rifusione. Si afferma che gli studenti hanno memoria di lavoro sufficiente per contenere sia enunciati, consentendo così il confronto avvenire.

Si potrebbe aspettare di trovare rifonde nella comunicazione mediata dal computer, dato che il discorso è spesso più simile parlato di lingua scritta in natura. Tuttavia, come notato sopra, il numero crescente di ricerche sulla CMC ha rivelato che tale comunicazione è unico in cui più di due interlocutori coinvolti. Tuttavia, v'è stato almeno uno studio che documenta la fornitura di feedback negativo dagli studenti in una chat room. Pellettieri (2000) trovarono che L2 studenti di spagnolo in grado di riconoscere e correggere i propri errori, così come incorporare le correzioni dettate da altri nella loro produzione in compiti chat room volte a promuovere l'apprendimento delle lingue. In altre parole, un feedback negativo era una conseguenza del design attività appropriata.

Quando il contesto di apprendimento coinvolge la comunicazione asincrona, non è ancora chiaro quale forma un feedback negativo in caso di errore studente dovrebbe prendere. rifonde scritte sono una possibilità, in particolare nel contesto basata su attività di comunicazione e-mail (per esempio tra il Wuhanprogramma di prevenzione del fumovalutatori (vedi esempio 3,Tavolo 2) E le loro L2 insegnanti cinesi ancora residente a USC); ed esiste qualche evidenza per la loro efficacia (Ayoun, 2001; Choi, 2000; Doughty & Varela, 1998). Mentre meno desiderabile per molti aspetti, altre possibilità comprendono la gamma di dispositivi in-record per fornire un feedback correttivo tradizionalmente trovato in lezioni in classe di messa a fuoco in forme e in feedback sul lavoro scritto (si veda, ad esempio, Chaudron, 1977, 1987). Sempre più spesso, facile da usare strumenti di editing (ad esempio, strike-out) in programmi di elaborazione testi fanno questo tipo di feedback in una sola volta più semplice da fornire e percettivamente più salienti per gli studenti L2.

MP8: Rispettare i processi di sviluppo e "Learner programmi di studio"

La ricerca ha da tempo dimostrato l'esistenza di processi universali in SLA, come il trasferimento L1, eccessiva generalizzazione, semplificazione, regolarizzazione e stabilizzazione. manifestazioni di superficie di questi processi sono gli errori più comuni e tipi di errore, altipiani di sviluppo dove L1 e strutture interlinguistici sono simili, e così via. C'è anche una forte evidenza per vari tipi di sequenze di sviluppo e le fasi di sviluppo dell'interlingua, come ad esempio la ben nota sequenza a quattro stadi per ESL negazione (Pica, 1983; Schumann, 1979), la sequenza di sei fasi per frasi relative inglese (Doughty , 1991; Eckman, Bell, e Nelson, 1988; Gass, 1982), e le sequenze in molti altri domini grammaticali in una varietà di L2S (Johnston, 1985, 1997). Le sequenze sono impermeabili a istruzione, nel senso che non è possibile modificare fine fase o di rendere gli studenti saltare le fasi tutto (ad esempio, R. Ellis, 1989; Lightbown, 1983). sequenze di acquisizione non riflettono le sequenze didattiche, e insegnabilità è vincolata da apprendibilità (Pienemann, 1984). L'idea che ciò che insegnate è ciò che imparano, e quando si insegna è quando vengono a sapere che, non è solo riduttivo, ma sbagliato.

Altrettanto ben attestati sono gli effetti benefici di istruzione in settori come accelerare il passaggio attraverso le sequenze e l'estensione del campo di applicazione delle regole grammaticali (Pienemann, 1989), nel trattare con le aree della grammatica L2 presumibilmente unlearnable da prove positive da solo (bian-

co, 1991), e nel migliorare in generale la precisione, velocità di apprendimento, e il livello di conseguimento finale (Doughty, 2003; lungo, 1988). La domanda, allora, è come armonizzare istruzione con programma interno del discente, con i cosiddetti processi di sviluppo "naturali". TBLT fa in una varietà di modi, in primo luogo impiegando un analitico, non sintetico, programma, evitando così inutili tentativi di imporre un programma linguistico esterno studenti (ad esempio, il terzo condizionale perché è il terzo Mercoledì di novembre), e invece, fornendo input che è almeno circa sintonizzato capacità di elaborazione corrente allievi in virtù di essere stato negoziato dalla loro durante il lavoro collaborativo su compiti pedagogici. Il programma studente è rispettato anche attraverso l'uso di (per definizione, reattiva) si concentrano sulla forma (MP6, Sopra) e una preferenza per la rifusione dove i risultati sono confrontabili con forme più evidenti di "correzione degli errori" (vedi discussioneMP7, Sopra), il loro utilizzo comporta direzione studente ad almeno una certa comunicazione classe. In altre parole, non solo in quella contenuti del corso è determinata dalle esigenze degli studenti, ma anche in questo senso psicolinguistica, TBLT è radicalmente centrato sullo studente. processi di sviluppo universali e programma interno del discente sono chiaramente e consapevolmente permesso di guidare e mediare istruzioni.

Purtroppo, con il pretesto di "risorse", la tecnologia contribuisce alla proliferazione di materiali di insegnamento delle lingue tradizionali, sia per accompagnare sintetico, la lingua-come-oggetto corsi di nuova imballati per uso on-line, o semplicemente commercializzati come strumenti stand-alone. pagina Web dopo pagina Web di tali risorse è stato compilato da organizzazioni di insegnamento delle lingue e istituti. Più in particolare, la grammatica "cliniche,""medici,""guru," Anche i 'caffè grammatica', e siti per la 'tossicodipendenti grammatica' abbondano (per EFL, in particolare, ma sono anche comparendo per le altre lingue). Il modello di base è che l'utente invia una domanda di grammatica ad un cosiddetto esperto (per esempio, un membro EFL di facoltà presso un centro di lingua o di un insegnante di lingua individuale) o, peggio, ad altri studenti. Indipendentemente dal formato di consegna e facilità d'uso, regole grammaticali esplicite e la discussione potrebbe rappresentare solo in un corso TBLT se usato (con parsimonia) come uno PP tra i tanti per la fornitura di messa a fuoco (reattiva) sulla forma o feed-back negativo. Dato che la ricerca ha dimostrato che l'ordine in cui la struttura lingua si impara è determinato psycholinguistically, non dai vari ordini in cui appare nei libri di testo lingua, è non da aspettarsi che permettono agli studenti di porre domande per aiutarli con materiali a base di grammatica potrebbe essere efficace in più modi che le seguenti due domande prese da una clinica di grammatica in linea illustrano questo.:

1. Hanneke dei Paesi Bassi chiede: Perché è un sostantivo numerabile pecore?
2. E Andrés del Venezuela si chiede: È corretto chiedere "chi sta guidando la sua automobile?" se non si sa chi è il proprietario della vettura? O sarebbe meglio chiedere "che sta guidando la sua macchina?" ? Mi piacerebbe sapere cosa fare in un caso del genere.

In TBLT, il linguaggio non è mai l'oggetto principale di insegnamento, come, purtroppo, lo è già in molti corsi di lingua on-line e le loro risorse di grammatica-diagnostica collegate. Tali materiali sarebbe inadatto per l'inclusione nei corsi LCTL basati su attività a distanza, così come non sono adatti per le lingue per le quali sono già

stati sviluppati. Su una nota più positiva, MP8 è informativo in quanto, quando la tappa di uno studente di sviluppo può essere stabilito, tramite, ad esempio, le valutazioni di campioni vocali registrate (vedi Pienemann, Johnston, e Brindley, 1988), le linee guida seguono automaticamente sui tempi di interventi pedagogici. L'insegnante viene informato studente preparazione per i materiali che facilitano una rapida transizione verso la prossima fase di sviluppo, e allo stesso modo, di quando non intervenire.

MP9: Promuovere Co-Operative Learning / Collaborative

I risultati della ricerca in entrambi i bambini L1A (Ochs & Schieffelin, 1979) e del bambino e L2A adulti (Gass, 2003; Hatch, 1978; lunghi 1983) rivelano un ruolo facilitante nello sviluppo del linguaggio per la collaborazione, il discorso "ponteggi" attraverso espressioni e gli altoparlanti. La ricerca in materia di istruzione generale (ad esempio, Barnes, 1976; Holt, 1993; Webb, 1991) ha documentato gli effetti positivi della cooperativa, il lavoro di gruppo collaborativo sul conseguimento. La ricerca sulle cooperative learning e piccoli gruppi di lavoro per l'apprendimento della seconda lingua fornisce risultati simili (Jacobs, 1998; Liang, Mohan, e presto, 1998; Long & Porter, 1985; Oxford, 1997; Pica et al, 1996). Tutte queste linee di lavoro convergono su MP 9.

Questo è stato forse il dominio di ricerca più produttivo per chi indaga network-based insegnamento delle lingue (NBLT; Warschauer & Kern, 2000). Uno, forse ovvia, ritrovamento di una recente ricerca è che obiettivi chiari per le attività di collaborazione devono essere stabiliti fin dall'inizio del corso a distanza estera. Se no, allora naturalmente i partecipanti potranno rapidamente perdere la motivazione a impegnarsi in chat online, e-mail, o altre forme di comunicazione e diventeranno confusi su come sono a collaborare (Fukuda, Komatsu-Yonezawa, Komori, e Zimmerman, 2001). Il risultato finale, quando le collaborazioni non hanno obiettivi chiari è il fallimento di impegnarsi con la tecnologia. la ricerca di caso-studio sulla frustrazione degli studenti con la formazione a distanza, in generale, hanno sottolineato a quattro principali fonti di discente insoddisfazione: (a) un senso di isolamento, (b) problemi tecnologici, (c) minima o la mancanza di un feedback tempestivo da istruttore, e (d) istruzioni ambigue sul sito WWW, così come via e-mail (Hara 1999).

MP10: Individualizzare Instruction

Il lavoro da numerosi studiosi di formazione generale e nelle aule di lingua straniera ha da tempo dimostrato i benefici della sartoria istruzioni per soddisfare le differenze individuali nel obiettivi, interessi, motivazioni, stile cognitivo, e strategie di apprendimento (Altman & James, 1980; Harlow, 1987; Logan , 1973; Sawyer & Ranta, 2001; Wesche, 1981). Miglioramenti nella misurazione di queste e di altre variabili individuali di differenza, come ad esempio l'apprendimento delle lingue attitudine e la memoria a breve termine (si veda, ad esempio, Ehrman & Leaver, 2001; N. Ellis, 2001; Grigorenko, Sternberg, e Ehrman, 2000; Miyake & Friedman, 2001), giustificare ulteriormente l'individuazione di istruzione in qualsiasi programma di insegnamento delle lingue. In TBLT, individualizzazione avviene nella selezione dei contenuti programma, nel rispetto dei singoli piani di studio interne, e modificazioni del ritmo al quale e il modo in cui l'istruzione viene fornito, come suggerito da informazioni diagnostiche raccolte differenze individuali.

E 'importante sottolineare che l'individuazione di istruzione in TBLT non è la stessa cosa che l'auto-diretto,

l'apprendimento autonomo che è attualmente prevalente in approcci alla formazione a distanza. In questi approcci, lo studente è data la responsabilità di prendere decisioni in sostanza su come imparare. In TBLT, individualizzazione viene raggiunto grazie ciascun MP discusso sopra, dall'analisi necessità, per l'elaborazione di ingresso, al rispetto il programma studente. Opzioni tecnologia impiegata nella formazione a distanza possono rendere tale individualizzazione più facile (per esempio, come descritto in precedenza per quanto riguarda la fornitura di grandi quantità di ricchi di ingresso), ma il progettista corso è il responsabile ultimo piano di apprendimento di base (ad esempio, la progettazione piano di studi e le decisioni di sequenziamento) .

CONCLUSIONE

Se il loro enorme potenziale deve essere sfruttato, le selezioni tra la sempre crescente gamma di opzioni tecnologiche in formazione a distanza devono essere teoricamente ed empiricamente motivato, non semplicemente guidato dal mercato, come troppo spesso accade. Come base per il processo decisionale per la creazione di ambienti psicolinguistiche ottimali per la distanza apprendimento delle lingue straniere, la teoria e la ricerca in SLA, psicologia dell'educazione, e in altre aree delle scienze cognitive sarà chiaramente fondamentale. I 10 deputati di TBLT riflettono un tentativo di integrare le interpretazioni di tale teoria ei risultati della ricerca in un disegno coerente per la consegna delle istruzioni.

Data la storia a scacchi di prescrizioni per l'insegnamento delle lingue, la probabilità che tutti e 10 i deputati TBLT si rivelerà di essere stato fondato è minimo. Così, i progettisti di corsi a distanza di lingua straniera che disegnano su quelli o altre fonti devono costruire attente componenti di valutazione nei loro sistemi di consegna. Diverse caratteristiche tipiche dei programmi di formazione a distanza per le LCTLs, in particolare: (a) la tipica assenza di esposizione L2 all'esterno dei percorsi stessi, (b) la relativa facilità la stessa tecnologia impiegata per istruzione porta sull'ingresso di inseguimento e progresso studente in tali ambienti , rispetto agli studi di grande insegnamento della lingua di gruppo in classe, e (c) il grado relativamente elevato di motivazione, la maturità e la raffinatezza di tipici utenti finali, si combinano per rendere la ricerca valutazione di questo tipo insolitamente fattibile e promettente.

GLI APPUNTI

1. Un aumento indesiderato della potenza del primo tipo di teoria importa poco dove il secondo è interessato. (Per ulteriori approfondimenti, vedi Lungo, 2000b.) Un errore fatto da più di un noto teorico della SLA è stato quello di confondere i due, che presenta una teoria SLA (fondato o meno) come base per una prescrizione per l'insegnamento

2. La maggior parte del software di gestione dei corsi è stato progettato per l'insegnamento di una certa materia, vale a dire, un corpo di conoscenze. Mentre la lingua può essere insegnata come oggetto, questo approccio è evitato in TBLT.

3. madrelingua per adulti fanno spesso, utilizzando "risorse" che si ripetono (Schenkein, 1980), con un conseguente "effetto corrispondenza" (Levelt & Kelter, 1982). Vale a dire, piuttosto che costruire ogni espressione di nuovo, gli altoparlanti traccia e utilizzare pezzi di discorso precedente nella formulazione di nuove espressioni.

RIFERIMENTI

Altman, HB, e James, CV (Eds.). (1980). insegnamento delle lingue straniere:

esigenze individuali Meeting. Oxford, in Inghilterra: Pergamon.
Annett, J. (1969). Commenti e del comportamento umano. Baltimore: Penguin Books.
Arnone, M. (2001, il 23 novembre). Troppo vicino per il comfort? Alcuni esperti temono che i legami tra Microsoft e Lavagna potrebbero diminuire le scelte collegi. Chronicle of Higher Education. Estratto 10 febbraio 2003, dahttp://chronicl3a02701.htm
Avrich, P. (1980). Il movimento scuola moderna. L'anarchismo e l'istruzione negli Stati Uniti. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Ayoun, D. (2001). Il ruolo di feedback negativo e positivo nella seconda acquisizione del linguaggio della composizione pass³ e l'imparfait. Modern Language Journal, 85 (2), 226-243.
Barnes, D. (1976). Dalla comunicazione al curriculum. Harmondsworth, Inghilterra: Penguin Books.
Bartlett, ND (in stampa). Un doppio colpo 2% moka latte, per favore, con la frusta: Servizio incontra in due negozi di caffè e ad un carrello del caffè. In MH Long (Ed.), Seconda lingua analisi dei bisogni. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Berry, D. (1997). Come implicito è apprendimento implicito? New York: Oxford University Press.
Berry, D., e Dienes, Z. (Eds.). (1993). apprendimento implicito: problemi teorici ed empirici. Hove, England: Lawrence Erlbaum.
Blake, R. (2000). comunicazione mediata dal computer: Una finestra sul L2 dell'interlingua spagnola. Language Learning & Technology, 4 (1), 120-36. Estratto 10 febbraio 2003, dahttp://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html
Cathcart, R. (1989). discorso autentico e il curriculum di sopravvivenza inglese. TESOL Quarterly, 23 (1), 105-126.
Chaudron, C. (1977). Un modello descrittivo del discorso nel trattamento correttivo degli errori degli studenti. Language Learning, 27 (1), 29-46.
Chaudron, C. (1987). Il ruolo di correzione degli errori nel secondo l'insegnamento delle lingue. In B. Das (Ed.), Modelli di interazione in aula a sud-est asiatico (pp. 17-50). Singapore: Regional English Language Centre.
Chaudron, C., Doughty, C., Kim, Y., Kong, D., Lee, J., Lee, Y., Lungo, MH, fiumi, R., & Urano, K. (in corso di stampa). Un'analisi dei bisogni basata su attività di un coreano terziaria come un programma di lingua straniera. In MH Long (Ed.), Seconda lingua analisi dei bisogni. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Choi, MIA (2000). Effetti della rifusione in passato irregolare verbo morfologia in Web-chat. tesi di laurea non pubblicata, Università di Hawaii, Honolulu.
Clark, RE (1985). Per confondere in ricerca educativa computing. Journal of Educational Computing Research, 1 (20), 137-148.
Clark, RE (1994). Media non potrà mai influenzare l'apprendimento delle lingue. Educational Technology Research & Development, 42 (2), 21-29.
Dekeyser, R. (1993). L'effetto di correzione degli errori su L2 conoscenze grammaticali e competenza orale. Modern Language Journal, 77 (4), 501-514.
Doughty, C. (1991). acquisizione della seconda lingua fa la differenza: evidenze da uno studio empirico di SL relativizzazione. Gli studi in Second Language Acquisition, 13 (3), 431-469.

Doughty, C. (1992). applicazioni di computer a seconda ricerca acquisizione del linguaggio. In M. Pennington & V. Stevens (Eds.), Computer in Linguistica Applicata: Una prospettiva internazionale (pp 127-54.). Clevedon, Inghilterra: Multilingual Matters, Ltd.
Doughty, C. (2000a). Negoziare l'ambiente linguistico. Università delle Hawaii Working Papers in ESL, 18 (2), 47-85.
Doughty, C. (2000b, luglio). Cosa computer aiutano nell'apprendimento delle lingue? Prospettive della ricerca SLA e la metodologia LT. indirizzo plenaria a IATEFL CALL per il 21 ° secolo, Barcellona, Spagna.
Doughty, C. (2001a). fondamenti cognitivi di concentrarsi sulla forma. In P. Robinson (Ed.), Cognizione e di istruzioni seconda lingua (pp. 206-57). Cambridge: Cambridge University Press.
Doughty, C. (2001b, marzo). Principi per CALL pedagogia. indirizzo plenaria a Hawaii Associazione degli insegnanti di lingue, Honolulu.
Doughty, C. (2003). Istruiti SLA: Vincoli, la compensazione, e la valorizzazione. In C. Doughty & MH Long (Eds.), Manuale di acquisizione della seconda lingua (pp. 256-310). New York: Basil Blackwell.
Doughty, C., & Long, MH (Eds.). (2003). Manuale di acquisizione della seconda lingua. New York: Basil Blackwell.
Doughty, C., & Varela, E. (1998). concentrarsi sulla forma comunicativa. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus sulla forma nella seconda acquisizione del linguaggio di classe (pp. 114-38). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Doughty, C., & Williams, J. (1998a). Concentrarsi sulla forma in aula acquisizione della seconda lingua. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Doughty, C., & Williams, J. (1998b). scelte pedagogiche a fuoco sulla forma. acquisizione. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus sulla forma nella seconda acquisizione del linguaggio di classe (pp. 197-262). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). Gli sviluppi in inglese per scopi specifici. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Eckman, FR, Bell, L., & Nelson, D. (1988). Sulla generalizzazione dell'istruzione frase relativa nell'acquisizione di inglese come seconda lingua. Linguistica applicata, 9 (1), 1-20.
Ehrman, M., & Leaver, BL (2001). Sviluppo di un approccio alla diagnosi profilo stile di apprendimento. Manoscritto non pubblicato. Arlington, VA: Foreign Service Institute.
Ellis, N. (2001). Memoria per la lingua. In P. Robinson (Ed.), Cognizione e istruzioni seconda lingua (pp. 33-68). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Ellis, R. (1989). Sono aula e acquisizione naturalistica lo stesso? Uno studio dell'acquisizione classe di regole ordine delle parole tedesche. Gli studi in Second Language Acquisition, 11 (3), 305-328.
Fukuda, C., Komatsu-Yonezawa, S., Komori, S., & Zimmerman, E. (2001, 17 marzo). Una meta-analisi di un progetto CMC per L2 studenti giapponesi. Paper presentato presso l'Associazione Hawai'i della Conferenza di lingua insegnanti, Honolulu.

Gass, SM (1982). Dalla teoria alla pratica. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), In TESOL '81 (pp. 129-139). Washington, DC: TESOL.

Gass, SM (2003). Ingresso e l'interazione. In C. Doughty & MH Long (Eds.), Manuale di acquisizione della seconda lingua (pp. 224-255). New York: Basil Blackwell.

Gijselaers, WH (1996). Collegamento pratiche di problem-based con teoria educativa. In L. Wilkerson & WH Gijselaers (Eds.), Portare problem-based learning per l'istruzione superiore: Teoria e pratica (pp 13-21.). San Francisco: Jossey-Bass.

González-Lloret, M. (2003). Progettare CALL basata su attività per promuovere l'interazione: En Busca de Esmeraldas. Language Learning & Technology, 7 (1), 86-104. Estratto 3 febbraio 2003, dahttp://llt.msu.edu/vol7num1/gonzalez/default.html

Grigorenko, EL, Sternberg, RJ, e Ehrman, ME (2000). Un approccio teoria-based per la misurazione della lingua straniera capacità di apprendimento: La teoria Canal-F e il test. Modern Language Journal, 84 (3), 390-405.

Guttman, M. (1998). Diritti di proprietà intellettuale di USC assiste la Cina in nuovi sforzi di prevenzione del fumo. HSC settimanale, 4 (9). Università della California del Sud.

Hara, N. (1999) le frustrazioni degli studenti con un corso di formazione a distanza basata sul Web: un argomento tabù nel discorso. sintesi manoscritto. Estratto 3 febbraio 2003, dahttp://groups.yahoo.com/group/rre/message/1125

Harlow, LL (1987). istruzione individualizzata in lingue straniere a livello di college: Un sondaggio di programmi negli Stati Uniti. Modern Language Journal, 7 (1), 389-394.

Hatch, E. (1978). analisi del discorso e l'acquisizione della seconda lingua. In E. Hatch (Ed.), Secondo l'acquisizione del linguaggio: Un libro di letture (pp 402-435.). Rowley, MA: Newbury House.

Holt, DD (Ed.). (1993). Apprendimento cooperativo: una risposta alla diversità linguistica e culturale. Washington, DC: Centro di Linguistica Applicata.

Hutchinson, T., e Waters, A. (1987). Inglese per scopi specifici. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). vincoli di maturazione in SLA. In C. Doughty & MH Long (Eds.), Manuale di acquisizione della seconda lingua (pp. 539-588). New York: Basil Blackwell.

Jacobs, GM (1998). L'apprendimento cooperativo o semplicemente raggruppando gli studenti: La differenza fa la differenza. In WA Renandya & GM Jacobs (Eds.), Studenti e l'apprendimento delle lingue (pp. 172-193). Singapore: SEAMEO regionale Centro linguistico.

Johnston, M. (1985). progressioni sintattiche e morfologiche in lingua straniera inglese. Canberra, Australia: Comunità Dipartimento di Immigrazione e gli affari etnici.

Johnston, M. (1997). Lo sviluppo e la variazione di lingua studente. Tesi di dottorato non, Australian National University, Canberra.

Jordan, RR (1987). Inglese per scopi accademici: una guida e risorsa libro per gli insegnanti. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Kersten, AW, e Earles, JL (2001). Meno è davvero più per gli adulti apprendimento di una lingua artificiale in miniatura. Journal of memoria e il linguaggio, 44, 250-273.
Kong, DK (2002). Effetti della complessità del compito sulla produzione della seconda lingua. tesi di laurea non pubblicata, Università delle Hawaii a Manoa, Honolulu.
Kramer, R. (1978). Maria Montessori. Oxford, in Inghilterra: Blackwell.
Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). programmi di immersione francesi iniziali e centrali: gli esiti di lingua francese. Il canadese Modern Language Review, 48 (1), 11-44.
Lee, Y.-G. (2002). Effetti sulla complessità del compito sulla complessità e l'accuratezza della produzione orale in L2 coreano. Tesi di dottorato non, Università delle Hawaii a Manoa, Honolulu.
Levelt, W., & Kelter, S. (1982). modulo di superficie e la memoria in questione segreteria. Psicologia Cognitiva, 14, 78-106.
Liang, X., Mohan, BA, e presto, M. (1998). Problemi di apprendimento cooperativo in classi ESL: Una revisione della letteratura. TESL Canada Journal, 15 (2), 13-23.
Lightbown, PM (1983). Esplorando le relazioni tra le sequenze di sviluppo e didattici. In HW Seliger & MH Long (Eds.), La ricerca sull'acquisizione della seconda lingua in classe-oriented (pp. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.
Logan, GE (1973). Individualizzare l'apprendimento delle lingue straniere: un processo organico. Rowley, MA: Newbury House.
Lungo, MH (1983). Madrelingua / conversazione non madrelingua e la negoziazione di input comprensibile. Linguistica applicata, 4 (2), 126-141.
Lungo, MH (1985). Un ruolo per l'insegnamento nella acquisizione della seconda lingua: un'attività in base dell'insegnamento delle lingue. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), Modellazione e la valutazione secondo lo sviluppo del linguaggio (pp. 77-99). Clevedon, Inghilterra: Multilingual Matters.
Lungo, MH (1988). Istruiti sviluppo dell'interlingua. In LM Beebe (Ed.), Questioni di acquisizione della seconda lingua: prospettive multiple (pp 115-41.). Cambridge, MA: Newbury Casa / Harper and Row.
Lungo, MH (1991). Concentrarsi sulla forma: una caratteristica di design nella metodologia di insegnamento delle lingue. In K. de Bot, RB Ginsberg., & C. Kramsch (Eds.), La ricerca in lingua straniera in prospettiva interculturale (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
Lungo, MH (1996a). Autenticità e potenziale di apprendimento in L2 discorso in aula. In GM Jacobs (Ed.), Aule di lingua di domani: problemi e le risposte (pp 148-169.). Singapore: SEAMEO regionale Centro linguistico.
Lungo, MH (1996b). Il ruolo dell'ambiente linguistico acquisizione della seconda lingua. In WC Ritchie & T. K Bahtia (Eds.), Manuale di acquisizione della seconda lingua (pp. 413-468). New York: Academic Press.
Lungo, MH (1997). Concentrarsi sulla forma nell'insegnamento delle lingue task-based. Testo dal videoconferenza McGraw-Hill: Grammar in classe comunicativa. Estratto 3 febbraio 2003, dahttp://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm

Lungo, MH (2000a). Concentrarsi sulla forma nell'insegnamento delle lingue task-based. In RL Lambert & E. Shohamy (Eds.), La politica di Lingua e pedagogia (pp. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.

Lungo, MH (2000b). Acquisizione e insegnamento. In M. Byram (Ed.), Enciclopedia di insegnamento delle lingue (pp. 4-5). London: Routledge.

Lungo, MH (in corso di stampa, a). Task-based insegnamento delle lingue. Oxford, in Inghilterra: Basil Blackwell.

Lungo, MH (in corso di stampa, b). Questioni metodologiche in lingua straniera analisi dei bisogni. In MH Long (Ed.), Seconda lingua analisi dei bisogni. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Lungo, MH (Ed.). (In stampa, c). Seconda lingua analisi dei bisogni. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Lungo, MH (in corso di stampa, d). Rifonde in SLA: La storia finora. In MH Long (Ed.), Problemi di SLA. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lungo, MH, e Crookes, G. (1992). Tre approcci per l'insegnamento delle lingue su task. TESO Quarterly, 26 (1), 27-56.

Lungo, MH, e Crookes, G. (1993). Unità di analisi nella progettazione Programma: Il caso per il compito. In G. Crookes e SM Gass (Eds.), Attività in ambito pedagogico. L'integrazione di teoria e pratica (pp. 9-54). Clevedon, Inghilterra: Multilingual Matters.

Lungo, MH, Doughty, C., & Chaudron, C. (1999-2001). l'insegnamento delle lingue basata su attività in materia di istruzione lingua straniera. Honolulu, HI: Nazionale Lingua Straniera Resource Center. Estratto 3 febbraio 2003, dahttp://www.nflrc.hawaii.edu/project_home.cfm

Lungo, MH, e Norris, JM (2000). insegnamento e la valutazione basata su attività. In M. Byram (Ed.), Enciclopedia di insegnamento delle lingue (pp. 597-603). London: Routledge.

Lungo, MH, & Porter, P. (1985). Il lavoro di gruppo, parlare interlingua, e l'acquisizione della seconda lingua. TESOL Quarterly, 19 (2), 207-27.

Lungo, MH, e Robinson, P. (1998). Focus sul modulo: Teoria, ricerca e pratica. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Messa a fuoco sulla forma in seconda acquisizione del linguaggio (pp. 15-41). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Lungo, MH, e Ross, S. (1993). Le modifiche che conservano lingua e contenuti. In M. Tickoo (Ed.), Semplificazione: Teoria e applicazioni (pp. 29-52). Singapore: SEAMEO regionale Centro linguistico.

Miyake, A., & Friedman, NF (2001). Le differenze individuali nella seconda conoscenza della lingua: La memoria di lavoro come "l'attitudine lingua". In AF Healy & LE Bourne, apprendimento delle lingue straniere (Eds.): Studi psicolinguistiche in materia di formazione e ritenzione (pp 339-364.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Negretti, R. (1999). attività basate sul Web e SLA: un approccio di analisi conversazionale. Language Learning & Technology, 3 (1), 75-87. Estratto 3 febbraio 2003, dahttp://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html

Newport, E. (1990). vincoli di maturazione sull'apprendimento delle lingue. Scienze Cognitive, 14, 11-28.

Norris, JM, e Ortega, L. (2000). Efficacia di istruzione L2: Una sintesi di ricerca e quantitativa meta-analisi. Language Learning, 5 (3), 417-528.

Ochs, EO, e Schieffelin, BB (Eds.). (1979). pragmatica sviluppo. Nuovo Youk: Academic Press.

Ohmaye, E. (1998). l'apprendimento delle lingue basato sulla simulazione: Un'architettura e uno strumento di authoring multimediale. In R. Schank (Ed.), Dentro caso multi-media di istruzioni base (pp. 1-100). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Oxford, RL (1997). Apprendimento cooperativo; apprendimento collaborativo; e l'interazione: Tre fili comunicative in classe di lingua. The Modern Language Journal, 81 (4), 443-456.

Pavesi, M. (1986) marcatezza, modalità discoursal, e la formazione frase relativa in un formale e un contesto informale. Gli studi in Second Language Acquisition, 81, 38-55.

Pellettieri, J. (2000). Negoziazione nel cyberspazio: Il ruolo della chat nello sviluppo della competenza grammaticale nel virtuale aula lingua straniera. In M. Warschauer & R. Kern, (Eds.), Basata su rete insegnamento delle lingue: Concetti e pratica (pp 59-86.). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Pica, T. (1983). acquisizione adulti di inglese come seconda lingua in diverse condizioni di esposizione. Language Learning, 33 (4), 465-97.

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., e Linnell, J. (1996). Interazione studenti di lingue: Come affrontare i ingresso, di uscita, e le esigenze di feedback di studenti di lingue? TESOL Quarterly, 30 (1), 59-84.

Pienemann, M. (1984). vincoli psicologici sulla insegnabilità delle lingue. Gli studi in Second Language Acquisition, 6 (2), 186-214.

Pienemann, M. (1989). È il linguaggio insegnabile? esperimenti psicolinguistici e ipotesi. Linguistica applicata, 10 (1), 52-79.

Pienemann, M., Johnston, M., e Brindley, G. (1988). Costruire una procedura di acquisizione a base per la valutazione della seconda lingua. Gli studi in Second Language Acquisition, 10 (2), 217-243.

Robinson, P. (1981). ESP (inglese per scopi specifici: L'attuale posizione). Oxford, in Inghilterra: Pergamon.

Robinson, P. (2001a). Task complessità, risorse cognitive, e il design programma. In P. Robinson (Ed.), Cognizione e istruzioni seconda lingua (pp. 287-318). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2001b). Task complessità, difficoltà del compito e il compito della produzione: Esplorare le interazioni in un quadro componenziale. Linguistica applicata, 22 (1), 27-57.

Salaberry, R. (2000). progettazione pedagogica di mediata dal computer compiti di comunicazione: obiettivi di apprendimento e le capacità tecnologiche. Modern Language Journal, 84 (1), 28-37.

Sawyer, M., & Ranta, L. (2001). Aptitude, le differenze individuali e progettazione didattica. In P. Robinson (Ed.), Cognizione e istruzioni seconda lingua (pp. 310-353). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press, 2001.

Schank, RC, e Cleary, C. (1994) .Engines per l'Educazione. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Estratto in linea 16 luglio 2003,

dahttp://www.engines4ed.org/hyperbook/
Schenkein, J. (1980). Una tassonomia per la ripetizione sequenze d'azione nel discorso naturale. In B. Butterworth (Ed.), La produzione di lingua, Volume 1: Il discorso e parlare (pp 21-47.). New York: Academic Pres ..
Schmidt, R. (1990). Il ruolo della coscienza nell'apprendimento della seconda lingua. Linguistica applicata, 11 (2), 129-158.
Schmidt, R. (2001). Attenzione. In P. Robinson (Ed.), Cognizione e istruzioni seconda lingua (pp. 3-32). Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Schumann, JH (1979). L'acquisizione della negazione inglese da persone che parlano spagnolo: una revisione della letteratura. In RW Andersen (Ed.), L'acquisizione e l'uso di spagnolo e inglese come prima e seconda lingua (pp. 3-32). Washington, DC: TESOL.
Schwartz, BD (1993). In base ai dati espliciti e negativi effettuando e che incida sulla competenza e comportamento linguistico. Gli studi in Second Language Acquisition, 15, 147-163.
Shavelson, RJ, e Stern, P. (1981). La ricerca su insegnanti pensieri pedagogici, giudizi e comportamenti. Rassegna di Ricerca Educativa, 51, 455-498.
Shotton, J. (1993). Nessun maestro alta o bassa. l'educazione libertaria e la scuola in Gran Bretagna, 1890-1990. Bristol, Inghilterra: Libertarian Istruzione.
Skehan, P. (1998). Un approccio cognitivo per l'apprendimento delle lingue. Oxford, in Inghilterra: Oxford University Press.
Smith, MP (1983). I libertari e l'istruzione. London: George Allen & Unwin.
Spadaro, K. (1996). vincoli di maturazione in materia di acquisizione lessicale in una seconda lingua. Tesi di dottorato non, University of Western Australia, Perth.
Stadler, M., & Frensch, P. (Eds.). (1998). Manuale di apprendimento implicito. Thousand Oaks, CA: Sage.
Swaffer, JK, Arens, K., & Morgan, M. (1982). pratiche di classe Insegnante: metodo di ridefinire come gerarchia di attività. Modern Language Journal, 66 (1), 24-33.
Versweyveld, L. (2001, il 20 gennaio). Nuovo strumento software per scoprire ago nel pagliaio di letteratura medica con analisi linguistica. Mondi virtuali mediche mensili. Estratto 10 febbraio 2003, dahttp://www.hoise.com/vmw/01/articles/vmw/LV-VM-03-01-18.html
Warschauer, M., & Kern, R. (2000). Network-based insegnamento delle lingue. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
Webb, NM (1991). Task-correlate interazione verbale e apprendimento della matematica in piccoli gruppi. Ufficiale per la Ricerca in Didattica della Matematica, 22 (5), 366-389.
Wesche, M. (1981). Misure Lingua attitudinali in streaming, corrispondenti agli studenti i metodi e la diagnosi dei problemi di apprendimento. In KC Diller (Ed.), Le differenze individuali e universali in attitudine all'apprendimento delle lingue (pp. 119-154). Rowley, MA: Newbury House.
Bianco, L. (1989). grammatica universale e l'acquisizione della seconda lingua. Philadelphia: John Benjamins.
Bianco, L. (1991). posizionamento avverbio in acquisizione della seconda lingua: Alcuni effetti di prova positivi e